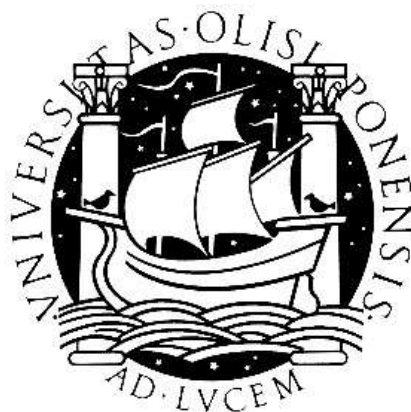


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ABANDONO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM NO
PROCESSO DE RVCC: ESTUDO DE CASO**

Ana Catarina Pires de Carvalho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ABANDONO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM NO
PROCESSO DE RVCC: ESTUDO DE CASO**

Ana Catarina Pires de Carvalho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

Dissertação orientada por:
Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

2012

Agradecimentos

Dedico estas palavras de agradecimento a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a conclusão da minha tese de mestrado.

À Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, pela orientação fornecida durante esta investigação, a nível científico e metodológico, pela partilha de saberes, pela disponibilidade que sempre demonstrou e sobretudo pelo incentivo quando alguns percalços teimaram em surgir.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional que sempre me deram e pelas constantes palavras de incentivo para a conclusão de mais um projeto no meu percurso de vida.

À Ana pela amizade e partilha ao longo de tantos anos, e pela preciosa ajuda na revisão desta tese.

Aos meus amigos e colegas de trabalho por não me deixarem desistir deste projeto.

À Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves, ao Professor Doutor Nélson Lima Santos e Professora Doutora Luísa Faria pela colaboração e cedência de materiais.

A todos os formandos do Processo RVCC com quem trabalhei durante estes anos, que comigo partilharam experiências e saberes tão diversificados e que tanto me ensinaram e fizeram crescer como profissional e, acima de tudo, como pessoa.

Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade, colaboração e partilha, este estudo é tão meu quanto vosso!

Resumo

A importância da aprendizagem ao longo da vida ganhou a sua notoriedade no século XX, através de várias publicações da Comissão das Comunidades Europeias, tais como o *Livro Branco* (1995) e o *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida* (2000). O livro *Educação - um Tesouro a Descobrir* (1996) da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, é também um contributo importante para este tema.

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (2001) surge no nosso país, assente numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que integra educação e formação, preconizando a importância das aprendizagens formais, não-formais e informais (Portaria n.º1082-A/2001 de 5 de Setembro).

A presente investigação teve como objetivo estudar um grupo de adultos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Propusemo-nos, então, compreender qual a importância da obtenção do 12.º ano de escolaridade, quais os fatores que influenciam a permanência ou o retorno ao Processo de RVCC, como estes adultos identificam e encaram a aprendizagem, e qual o grau de elaboração das suas crenças epistemológicas. Foram feitas entrevistas semi-diretivas e aplicada a Escala de Autoaprendizagem (EAA, Lima Santos & Faria, 1998) e o Questionário Epistemológico de Schommer (QEES, adaptação de Gonçalves, 2002). A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas, conjuntamente com os dados dos questionários e com os artefactos recolhidos.

Os resultados obtidos evidenciam a importância da conclusão do Processo de RVCC na valorização pessoal e no reconhecimento das competências dos participantes, daí serem mencionados fatores de permanência como a persistência, o apoio da equipa técnico-pedagógica e a conclusão do 12.º ano de escolaridade. Considerando quatro dos participantes entrevistados, a aprendizagem é encarada como uma oportunidade para a obtenção de novos conhecimentos, e o Processo RVCC visto como fundamental para a aquisição desses novos conhecimentos, por três participantes.

Palavras-chave: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Aprendizagem ao longo da vida; Autoaprendizagem; Crenças Epistemológicas.

Abstract

The importance of Lifelong Learning achieved its notability on the 20th century, as confirmed by several publications of the European Communities Commission, such as the *White Book* (1995), the *Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Also the book *Education - a treasure to discover* (1996) published by the International Commission on education for the 21st century (coordinated by Jacques Delors) is also an important contribution to this matter.

The Process of Recognition, Validation and Certification of Competences appears in our country as a fundamental mark on Lifelong Learning, which includes education and training, giving emphasis on the importance of formal, non-formal and informal learning.

The aim of this investigation consists on studying a group of adults of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences. Therefore, our purpose was to understand: the importance of achieving the 12th year; the factors that influence the permanence or the returning to the RVCC Process; the way how they identify and face the learning process; and the level of their Epistemological beliefs. There were made semi-directive interviews and it was applied the Self-Learning Scale (EAA, Lima Santos & Faria, 1998) and Schommer's Epistemological Questionnaire (SEQ, adapted from Gonçalves, 2002),

The data analysis was made through an analysis of content on the interviews' protocols, aside with the questionnaires' data and the participants' processes.

The results show the importance of the conclusion of the RVCC Process on the personal valorization and on the recognition of the adults' skills, thus being mentioned several factors of permanence such as persistence, the support of the pedagogical team and the conclusion of the 12th year. Considering four participants who were interviewed, the learning process is seen as an opportunity to achieve new knowledge, and the RVCC process is understood as fundamental to acquire that knowledge for three participants.

Key-words: Process of Recognition, Validation and Certification of Competences; Lifelong Learning; Self Learning; Epistemological beliefs.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Aprender ao longo da vida – Os Centros Novas Oportunidades....	3
1. Aprendizagem ao longo da vida.....	3
2. Pressupostos Teóricos (Andragogia vs. Pedagogia)	6
3. Autoaprendizagem.....	8
4. Crenças de Autoeficácia.....	11
5. Crenças Epistemológicas.....	13
6. Centros Novas Oportunidades.....	18
7. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência.....	21
8. Portefólios.....	22
 CAPÍTULO II – Metodologia.....	 25
1. Opção metodológica: estudo de caso.....	25
2. Objetivos e questões de investigação.....	26
3. Participantes.....	28
4. Procedimento.....	29
5. Processo de recolha e tratamento de dados.....	30
6. Análise de Dados.....	35
 CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados.....	 37
1. Permanência, retorno e abandono no Processo de RVCC.....	37
2. O Processo de RVCC na Aprendizagem.....	39
3. Expectativas e Crenças.....	46

Considerações finais.....	51
Referências.....	56
Legislação.....	61
Índice de Quadros.....	62
Abreviaturas.....	63

Anexos

Anexo I – Sessões de tutoria/materiais utilizados

Anexo II – Guião de entrevista 1

Anexo III – Guião de entrevista 2

Anexo IV – Estrutura fatorial da segunda versão do Questionário Epistemológico para
Estudantes do Ensino Secundário

Anexo V – Processo de categorização das entrevistas – Análise de Conteúdo

Anexo VI – Bateria de Questionários aplicados

“Experience is not what happens to a man; it is what a man does with what happens to him”

(Aldous Huxley)

“A vida é um constante acto de aprendizagem”

(Piaget)

Introdução

A expressão aprendizagem ao longo da vida tem vindo a despertar a atenção para outros tipos de aprendizagem que ocorrem fora dos estabelecimentos de ensino e que se complementam para proporcionar a cada indivíduo diferentes experiências, em diferentes dimensões da sua vida.

Esta complementaridade entre aprendizagem formal, não-formal e informal demonstra que podemos ao mesmo tempo aprender e ensinar, consoante o contexto em que estamos inseridos, sendo o enfoque colocado no próprio sujeito aprendente.

Será, desta forma, necessário compreender de que modo a autoaprendizagem, definida por Knowles como “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outrem, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, à formulação de metas de aprendizagem, à escolha e efectivação de estratégias apropriadas de aprendizagem e à avaliação dos resultados dessa mesma aprendizagem”, poderá influenciar o processo de aprendizagem *per si* (1975, cit. por Alvarez & Veiga Simão, 2007, p.73). Processo esse que pode ser relacionado com as crenças epistemológicas evidenciadas, dado que, de acordo com os estudos de Schommer (1990, 1993, 1994) as ideias que os estudantes apresentam relativamente à aquisição, organização e construção do conhecimento, poderão ter uma enorme influência no seu desempenho académico e nos seus processos de aprendizagem.

Seguindo esta linha de investigação, Aragão (2009) considera que as crenças epistemológicas terão, também, um papel fundamental no contexto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), dado que este surge dessa consciencialização de que os indivíduos aprendem ao longo da vida, adquirindo conhecimentos e competências.

A valorização das competências adquiridas ao longo da vida tem sido, assim, um novo caminho a explorar na área da aprendizagem/educação. Em Portugal, as políticas de educação e formação de adultos têm vindo a atravessar várias mudanças, assistindo-se nos últimos anos a um investimento em estratégias para aumentar a qualificação da nossa população.

A Iniciativa Novas Oportunidades tem tido um papel fundamental no acesso à escolaridade por parte de um público que se viu afastado da escola muito cedo e que tem, assim, a possibilidade de aumentar as suas qualificações escolares e profissionais

através de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em contextos de vida pessoais, profissionais e sociais (Carneiro, 2009).

A presente investigação seguiu uma metodologia de estudo de caso, do tipo exploratório, com a finalidade de estudar um grupo de formandos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, através da compreensão da importância da obtenção do 12.º ano de escolaridade, da compreensão dos fatores que influenciam a permanência ou o retorno ao Processo de RVCC, da identificação de qual o grau de elaboração das suas crenças epistemológicas, e de como identificam e encaram a aprendizagem.

Este trabalho encontra-se, assim, organizado em três capítulos. No Capítulo I – Aprender ao longo da vida – Os Centros Novas Oportunidades – é apresentado o contexto teórico da problemática em estudo. É feita uma abordagem à Aprendizagem ao longo da vida, são definidos conceitos relacionados com esta área, tais como a Andragogia, a Autoaprendizagem, as Crenças de Autoeficácia e Crenças Epistemológicas. Finalmente, são ainda identificados os pressupostos da criação dos Centros Novas Oportunidades, é abordado o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a construção do Portefólios, realidade inerente à frequência do mesmo.

No Capítulo II – Metodologia – são identificadas as questões referentes à metodologia, tais como a opção metodológica, os objetivos e as questões de investigação, a caracterização dos participantes, a descrição dos procedimentos e da recolha, tratamento e análise de dados.

No Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados – são apresentados os resultados e são tecidas considerações relativamente aos mesmos. Por último, as considerações finais do presente estudo referem implicações e limitações da investigação, assim como possíveis sugestões para futuros estudos.

Aprender ao longo da vida – Os Centros Novas Oportunidades

1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A emergência da Aprendizagem ao longo da vida tem surgido como algo inerente, não só à alteração dos contextos profissionais, pois a sociedade atual define-se por inúmeras transformações tecnológicas e científicas, diferentes contextos e saberes, mas também ao “carácter nuclear da Auto-aprendizagem na promoção do desenvolvimento do adulto”, algo que nem sempre foi uma preocupação na área da educação (Lima Santos & Faria, 1999, p. 46).

A história mostra-nos que, apenas depois da Primeira Guerra Mundial, começou a surgir a preocupação em ver o adulto como sujeito aprendente, sendo que apenas no século XX a aprendizagem ao longo da vida atingiu a sua notoriedade

Várias publicações foram, entretanto, sendo editadas pela Comissão das Comunidades Europeias, pela Unesco e, ainda, pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

No ano de 1970, “o Conselho da Europa edita uma recolha de quinze estudos sob o título - *Educação Permanente*. É o resultado de uma série de reflexões iniciadas, desde 1967, no âmbito do Conselho de Cooperação Cultural”, um órgão de gestão que impulsionou os trabalhos do Conselho da Europa na área da educação e da cultura (Titz, 1995, p.45).

Em 1972, a Unesco editou uma publicação/relatório designada de *Learning to Be*, presidida por Faure, onde é referida a importância da educação na contribuição para o total desenvolvimento de qualquer pessoa a todos os níveis – corpo e mente, inteligência, sensibilidade, domínio estético e espiritualidade (Faure, 1972).

O *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*, lançado pela Comissão das Comunidades Europeias em 1995 teve como objetivo não só identificar desafios emergentes no domínio da educação/formação, mas também traçar linhas de ação que possibilitassem o desenvolvimento de novas estratégias/orientações nesta área. Neste documento, a Comissão Europeia identificou cinco objetivos gerais, dos quais destacamos o primeiro: fomentar a aquisição de novos conhecimentos. Parece-nos ser um objetivo prioritário para a Europa, em particular para Portugal, dado o elevado número de indivíduos com baixa escolaridade que o nosso país ainda possui. De acordo com os Censos de 2011,

cerca de 44% da população tem uma instrução inferior ao 6.º ano de escolaridade, sendo que 19% não tem qualquer grau de escolaridade (Instituto Nacional de Estatística, 2011). Deste modo, torna-se necessário incentivar a aprendizagem e o reconhecimento de competências, pois “a valorização do saber adquirido pelo indivíduo ao longo da vida implica criar novos modos de reconhecimento das competências, para além do diploma e da formação inicial” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p.37).

No memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), este conceito é definido como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Siteo, 2006, p.284). Foi, deste modo, introduzida uma nova perspectiva de aprendizagem, mais ampla e complexa, que aproxima a educação e a formação e preconiza a importância das aprendizagens não-formais e informais, conjuntamente com as aprendizagens formais.

Deveremos, então, definir estes três conceitos:

Aprendizagem formal: “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 9).

Aprendizagem não-formal: “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames)” (*idem*).

Aprendizagem informal: “é um acompanhamento natural da vida quotidiana.

Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (*idem*).

A aprendizagem formal foi durante muito tempo vista como a opção mais válida e adequada à aquisição de conhecimentos, no entanto, a expressão aprendizagem ao longo da vida tem despertado a atenção para outros tipos de aprendizagem que ocorrem fora dos estabelecimentos de ensino e que se complementam para proporcionar a cada indivíduo diferentes experiências, em diferentes dimensões da sua vida. Esta complementaridade entre aprendizagem formal, não-formal e informal leva-nos a

perceber que podemos ao mesmo tempo aprender e ensinar, consoante o contexto em que estamos inseridos. Ou seja, o enfoque é colocado nos próprios indivíduos, que deverão ser “os actores principais das sociedades do conhecimento”. Pois, obviamente “o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente” (*idem*).

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* seguiu as linhas orientadoras preconizadas pelo Livro Branco, colocando, no entanto, o enfoque numa nova perspectiva de aprendizagem mais complexa e que reconhece a importância da aprendizagem não-formal e informal (Pires, 2002). Consequentemente, “a aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (*lifelong*), e numa multiplicidade de contextos (*lifewide*), no âmbito da Sociedade do Conhecimento” (Pires, 2002, p.65). Torna-se, então, premente “a necessidade de fazer articular as diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais” (*idem*).

A valorização de saberes adquiridos ao longo da vida será considerada um ponto de partida para a aquisição de novos saberes e uma nova vertente a explorar na área da aprendizagem/educação (Pires, 2002).

Atualmente, torna-se, então, imprescindível que cada indivíduo saiba mobilizar diferentes saberes e competências tendo em conta cada situação que lhe seja apresentada no dia-a-dia. Existe uma constante exigência de indivíduos capazes de se adaptar a diferentes contextos e situações e de lidar de uma forma positiva com os mesmos, evoluindo permanentemente. O melhor trunfo para responder à mudança e aos desafios que dela advêm, é a educação e a formação ao longo da vida.

De facto, a escola não tem o poder absoluto de detentora do saber, pois não é a única transmissora de conhecimentos. Atualmente têm sido cada vez mais valorizadas muitas outras formas de aquisição de saberes e daí a existência da expressão *Aprendizagem ao longo da vida*. A escola, como agente educativo, deve ser capaz de se adequar às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade atual. Contudo, existem outros contextos de aprendizagem, não-formal e informal, que permitem a aquisição de saberes, conhecimentos e competências. Deste ponto de vista, é esperado que o sujeito tenha um papel ativo na sua própria aprendizagem e que o professor/educador seja um facilitador ou um guia nessa tarefa, não sendo o único detentor de saber(es). Deste modo, podemos referir que a educação/aprendizagem

funciona como uma constante ao longo da nossa vida, e não como algo estanque e isolado.

Ao tomarmos consciência dos conhecimentos que possuímos estamos também a aprender, estamos a redefinir e a reestruturar experiências, dando-lhes um novo sentido/significado.

Dado que a sociedade em que atualmente nos inserimos tem vindo continuamente a caracterizar-se por inúmeras transformações sociais, tecnológicas e científicas, bem como por uma evolução do papel dos trabalhadores, em que as competências profissionais adquiridas no início da carreira não são suficientes para garantir que os mesmos estejam aptos para a pluralidade de funções que lhes é presentemente exigida, torna-se imperativa uma atualização constante de conhecimentos e competências para uma melhor adequação às novas exigências e constantes reestruturações profissionais.

Isto provoca uma modificação na perspetiva de como definir uma carreira profissional, que avança de uma evolução num emprego ou numa empresa, para uma *carreira no trabalho*, definida por um conjunto de competências que vão sendo adquiridas e aplicadas em diferentes situações de trabalho (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (PEDAGOGIA VS ANDRAGOGIA)

No final da década de 60, começa a ser feita a distinção entre os termos Pedagogia e Andragogia, que importa aqui esclarecer. Fazendo uma destrição entre estes dois termos, podemos referir que Pedagogia deriva da palavra *paid* que significa “criança” e *agogus* que significa “guia de”, definindo o termo Pedagogia como “a arte e ciência de ensinar crianças”, e Andragogia por sua vez deriva da palavra *andrós* que significa “adulto”, podendo ser, por analogia, definida como “a arte e ciência de ensinar adultos” (Lima Santos & Faria, 1999, p. 46).

Knowles usaria o termo Andragogia para fazer esta distinção entre a aprendizagem dos adultos e o ensino das crianças, mostrando que esta teoria obrigava necessariamente a alterações ao nível do currículo e dos métodos de ensino/aprendizagem (Knowles, 1980). De facto, segundo Marcel Hicter, o processo de aquisição de conhecimentos de crianças e adultos é bem distinto, dado que enquanto as crianças necessitam obrigatoriamente de memorizar algo para depois o compreender,

com os adultos o processo é inverso, pois estes têm que primeiro compreender para depois memorizar (Goguelin, 1994, p.50).

Quadro 1 – Comparação dos pressupostos da Pedagogia e da Andragogia

Pressupostos	Pedagogia	Andragogia
Conceção do aprendiz	Dependente	Autodirigido
Papel da experiência do aprendiz	A construir	Um recurso para a aprendizagem do próprio e dos outros
Prontidão para aprender	Uniforme para cada nível etário e para cada currículo	Desenvolvida a partir de tarefas existenciais e de problemas concretos
Orientação para a aprendizagem	Centrada no conteúdo/assunto	Centrada no problema/tarefa
Motivação	Através de reforços externos e de punição	Através de reforços internos e da curiosidade

Lima Santos & Faria (1999)

Como se pode constatar no Quadro 1, os pressupostos da Pedagogia e Andragogia são bastante opostos, pois na Andragogia o processo de aprendizagem é muito mais autónomo, “o aprendente adulto é considerado como alguém responsável, activo, participante e internamente motivado para a realização de aprendizagens” (Nogueira, 2004, p. 333). Deverá então, deste modo, ser capaz de desenvolver competências de autoaprendizagem.

Tendo em conta este modelo, o objetivo de um educador de adultos será facilitar todo o potencial dos mesmos, estimulando-os, ao mesmo tempo que lhes fornece todas as condições necessárias à aprendizagem.

Segundo Knowles (1980), tratando-se, então, de aprendizagem de adultos, existem diversos requisitos a ter em conta: o clima da aprendizagem, que deverá ser adequado aos mesmos; o planeamento do programa, que deve envolver os adultos aprendentes; o diagnóstico/levantamento das necessidades, feito em conjunto com os mesmos; a elaboração/planeamento de objetivos, consoante as necessidades identificadas; o design dos planos de aprendizagem, ou seja, a importância da

implicação do adulto na escolha dos conteúdos a adquirir de acordo com as suas necessidades de aprendizagem; a execução, ajudando os adultos a seguir o plano traçado; e, por fim, a avaliação.

Recentemente, o paradigma da educação-formação tem sofrido alterações e adotado modelos baseados em competências, dado a sua flexibilidade e versatilidade (Faustino, Rocha & Ferreira dos Santos, 2008). Para a pedagogia das competências, as mesmas “são aquisições, aprendizagens construídas” e que poderão ser mobilizadas diferentes competências para o mesmo desempenho (Faustino et al, 2008, p. 35).

A pedagogia das competências está, assim, associada a três fundamentos: “(i) processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, (ii) valorização do aprendente/participante como sujeito da aprendizagem e (iii) construção significativa do conhecimento” (*idem*). Este novo modelo cria, então, uma cisão entre a abordagem tradicionalista baseada na instrução e esta nova abordagem baseada na aprendizagem.

3. AUTOAPRENDIZAGEM

O conceito de Autoaprendizagem remonta à Grécia Antiga, onde Platão afirmava de forma particularmente inovadora para a época, que “todo o conhecimento é inato e o processo de aprendizagem é apenas a tomada de consciência deste conhecimento” (Faria et al, 2000, p.206).

Podemos, assim, relacionar diretamente a competência de autoaprendizagem com uma atitude de abertura/disponibilidade relativamente às oportunidades de aprendizagem que as experiências do dia-a-dia nos proporcionam e a “capacidade de utilizar de forma eficaz essas experiências formais ou informais” (*idem*). Se o sujeito se empenhar na sua própria aprendizagem e demonstrar capacidade de se motivar constantemente e de se responsabilizar neste processo, terá condições para responder positivamente perante as diferentes solicitações ao longo da sua vida, quer a nível pessoal, social e/ou profissional.

Para Nyhan (1996), a competência de autoaprendizagem traduz-se numa “aprendizagem aprofundada e alargada, mais do que uma aprendizagem de procedimentos e regras, pois este conhecimento aprofundado, assim como o domínio de tarefas e situações específicas, originam a apropriação de princípios e processos genéricos que podem ser transferidos para enfrentar qualquer outra área específica” (Nyhan, 1996, p.48). É, deste modo, uma capacidade ativa, inerente a uma atitude de

abertura relativamente às oportunidades de aprendizagem, que nos são “proporcionadas pelas experiências do dia-a-dia, e com a capacidade de utilizar de forma eficaz essas oportunidades, formais ou informais” (Faria et al, 2000, p.206).

Esta capacidade de autoaprendizagem deverá ser, conseqüentemente, um processo ativo, contínuo e autónomo, que envolva o sujeito numa procura de conhecimentos tendo em conta as experiências com as quais se depara no dia-a-dia. A capacidade de autoaprendizagem não se cinge apenas ao facto de o sujeito ser capaz de regular a sua própria aprendizagem autonomamente, mas sim de retirar das várias situações que vai experienciando, aprendizagens válidas e capazes de o tornar apto para gerir as constantes solicitações do dia-a-dia.

De acordo com Bruning, Schraw e Ronning, a noção de Autoaprendizagem refere-se “à capacidade de controlar todos os aspectos da própria aprendizagem, da planificação à avaliação do rendimento” (2001, cit. por Alvarez & Veiga Simão, 2007, p. 72).

O sujeito deverá então ser o responsável pelo planeamento e concretização das suas experiências de aprendizagem, bem como pela avaliação e balanço das mesmas. Este processo irá permitir uma aprendizagem ativa e adaptada a diferentes situações ao longo da vida, levando o sujeito a tomar consciência e a adotar uma postura de abertura perante as oportunidades de aprendizagem, levando-o a encarar a mesma “como um acontecimento natural de todos os dias, sendo capaz de explorar as oportunidades de aprendizagem que surgem no local de trabalho, de utilizar de modo eficaz as experiências de ensino formais e estruturadas, bem como os sistemas de transmissão multimédia e de aprendizagem aberta” (Lima Santos & Faria, 1999, p. 59).

Knowles definiu a Autoaprendizagem como “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outrem, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, à formulação de metas de aprendizagem, à escolha e efectivação de estratégias apropriadas de aprendizagem e à avaliação dos resultados dessa mesma aprendizagem” (1975, cit. por Alvarez & Veiga Simão, 2007, p.73).

No entanto, o termo “auto” não se refere à caracterização da aprendizagem como algo solitário, mas sim como uma tarefa à qual está subjacente que o sujeito aprendente assuma a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou seja, “constituindo-se como aprendiz pró-activo, por confronto com o aprendiz passivo que encontramos no actual modelo de ensino/formação” (Lima Santos & Faria, 1999, p. 59).

Encontramos aqui, uma grande diferenciação nos pressupostos da autoaprendizagem e os do modelo tradicional de ensino *per si*.

Quais são então as principais vantagens e desvantagens da autoaprendizagem?

Para Knowles, existem três grandes vantagens na autoaprendizagem: os sujeitos aprendentes autónomos e com iniciativa têm maior probabilidade de reter o que aprenderam ao contrário dos aprendentes passivos; esta capacidade de iniciativa está em sintonia com os processos psicológicos individuais; e ainda, o facto de, segundo vários estudos, este processo incutir a responsabilidade da aprendizagem aos aprendentes. Factos mostram que “a capacidade de aprender por nós mesmos é uma capacidade humana básica, que se converteu num requisito essencial para viver no mundo actual” (Lima Santos & Faria, 1999, p. 61).

De acordo com Nyhan (1996), a autonomia tem um papel fundamental em todo este processo de autoaprendizagem, pois o adulto aprendente deverá ser capaz de gerir o seu próprio conhecimento, sendo também capaz de o usar no seu dia-a-dia, de retirar das várias situações que vivencia, aprendizagens válidas e úteis para a sua vida pessoal e profissional. Para o autor, “empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência e de auto-responsabilidade necessárias em todas as situações da vida”, facto que demonstra a transversalidade da autoaprendizagem e a importância de aprender continuamente, e não somente na vida profissional (*idem*).

No entanto, existem também algumas desvantagens no uso da autoaprendizagem, pois este processo não será indicado para aprendentes pouco autónomos, dado que pode levar à frustração e até à desistência. Não será também indicado quando o aprendente tem ao seu dispor pouca informação sobre o tema em causa, em que será necessária uma aprendizagem mais dirigida, com o auxílio de apoio e reforços positivos.

Teremos que ter sempre presente que “diferentes indivíduos têm diferentes graus de auto-aprendizagem” e “a auto-aprendizagem é mais apropriada para alguns adultos do que para outros”, não podendo ser aplicada da mesma maneira sem distinção a todos os adultos aprendentes, mas sim adequada ao perfil de cada um (Lima Santos & Faria, 1999, p. 62/63).

Num estudo levado a cabo por Faria, Rurato e Lima Santos (2000) para avaliar o papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem em contexto sócio laboral, com uma amostra de 503 colaboradores de uma empresa, no que diz respeito à autoaprendizagem, através da Escala de Autoaprendizagem (EAA), os

principais resultados evidenciaram: na subescala Aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem, verificaram-se diferenças significativas no que concerne à “idade”, “sector de actividade”, “antiguidade na função” e “grau de escolaridade”; relativamente à subescala Iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência, as grandes diferenças foram ao nível do “grau de escolaridade” e “funções desempenhadas”; finalmente, no que diz respeito à subescala Autonomia na aprendizagem, esta apresentou também diferenças significativas ao nível da “idade”, “sector de actividade” e “grau de escolaridade” (Faria et al, 2000, p. 215).

Uma investigação feita por Alvarez (2007), a 170 formandos de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível básico, desempregados, revelou valores de consistência interna nas três subescalas da Escala de Autoaprendizagem (EAA, Lima Santos & Faria, 1998): Aprendizagem Ativa, Iniciativa na Aprendizagem e Autonomia na Aprendizagem. (Alvarez & Veiga Simão, 2007). Este estudo exploratório obteve resultados semelhantes aos de Lima Santos e Faria (2003), sendo os formandos descritos “como capazes de aprender em diferentes situações e uns com os outros, aceitando a responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem e percepcionando-se como activos e autónomos na direcção das suas aprendizagens” (Alvarez & Veiga Simão, 2007, p.84).

4. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Segundo a teoria sociocognitiva de Bandura (1977), a forma como as pessoas percecionam e interpretam os acontecimentos vivenciados, altera as suas crenças pessoais que irão, conseqüentemente, influenciar os seus comportamentos futuros. Os processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de tomada de decisão são, então, afetados pelas crenças de autoeficácia, dado que estas influenciam a forma como pensamos, como lidamos com as dificuldades e como tomamos decisões. Para Bandura, as crenças de autoeficácia determinam a escolha das atividades, o esforço despendido e a perseverança face aos obstáculos e adversidades nas mesmas (Bandura, 1977). Esta teoria prevê que o nível de confiança do indivíduo nas suas capacidades é motivador e regulador dos seus comportamentos.

Existem quatro fontes que dão origem às crenças de autoeficácia: (a) *as experiências de êxito*, (b) *a aprendizagem vicariante*, (c) *a persuasão verbal* e (d) *as reações fisiológicas ou emocionais* (Bandura, 1977, 1995, 1997).

As *experiências de êxito* são uma das fontes mais importantes, dado que experiências bem-sucedidas no desempenho de tarefas semelhantes aumentam a convicção de que o indivíduo será capaz de efetuar a tarefa em causa. Por sua vez, repetidos insucessos irão levar a um sentimento de uma autoeficácia mais reduzida.

Relativamente à *aprendizagem vicariante*, esta está relacionada com a observação do sucesso nos outros. Esta observação pode transmitir crença na capacidade de utilizar as estratégias observadas e obter também sucesso. No entanto, esta fonte só irá resultar se os modelos sociais observados forem próximos do indivíduo em termos de características (físicas, sociais, experiências de vida, etc); se as competências observadas forem percebidas como acessíveis pelo próprio indivíduo; e, finalmente, se os modelos observados possuírem um conjunto de competências a que o sujeito ambiciona e uma atitude de perseverança perante os obstáculos sentidos. Estas condições poderão ter um efeito positivo na perceção de autoeficácia, sendo que, a observação do contrário – modelos que apesar do esforço, não são capazes de ser bem-sucedidos nas tarefas a que se propõem – poderá levar a uma diminuição da eficácia pessoal percebida pelo indivíduo (Bandura, 1977, 1995, 1997).

A *persuasão verbal* refere-se à manifestação de apoio/incentivo por parte de figuras significativas para o indivíduo, de que este será capaz de alcançar os objetivos propostos. A permanência desta crença dependerá, no entanto, da confirmação através de experiências de sucesso, pois caso estas não ocorram, a crença tenderá a diminuir (Bandura, 1977, 1995, 1997).

No que concerne às *reações fisiológicas ou emocionais*, estas poderão ter alguma influência no indivíduo, pois podem evidenciar vulnerabilidade e levar o indivíduo a pensar que não terá capacidade para realizar a tarefa em questão (Bandura, 1977, 1995, 1997).

No âmbito da teoria sociocognitiva, as crenças ou representações do indivíduo dividem-se em dois fatores: as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado.

As expectativas de eficácia referem-se às capacidades pessoais para evidenciar determinados comportamentos que permitam alcançar os objetivos traçados. As expectativas de resultado, por sua vez, remetem para as crenças relativamente às consequências de uma determinada ação. A principal diferença reside no facto de um indivíduo poder acreditar que uma ação terá um determinado resultado. No entanto, se este tiver dúvidas se será capaz de o fazer, essa informação não irá influenciar o seu comportamento (Bandura, 1977).

5. CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS

Recuando cronologicamente, no século XX, mais concretamente a partir dos anos 50, surge um crescente interesse no estudo das concepções pessoais que cada um tem sobre o conhecimento e o processo de aprendizagem, no âmbito da Psicologia. No entanto, a pesquisa relativamente a esta área tem ganho novo fôlego no final do século XX, início do século XXI, com um aumento substancial de investigações (Perry, 1981; Schommer, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001; Hofer, 2002, 2004a, 2004b; Gonçalves, 2002; Oliveira, 2006), que têm corroborado a teoria de que as ideias que os estudantes apresentam relativamente à aquisição, organização e construção do conhecimento, têm uma enorme influência no processo de aprendizagem.

De acordo com Hofer, a epistemologia pessoal é um constructo da Psicologia que estuda as concepções pessoais sobre a natureza do conhecimento e do processo de conhecer (Hofer, 2002, p.4). Como tal, o principal objetivo desta área de estudo é perceber de que modo um indivíduo cria concepções sobre o conhecimento e quais as suas crenças acerca da definição do conhecimento, da construção, avaliação e origem do mesmo e de como o conhecimento ocorre (*idem*).

A Epistemologia Pessoal tem demonstrado ser uma área essencial na compreensão e promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem autorregulada, dado que tem revelado informação crucial no que respeita à forma como os estudantes estruturam o seu estudo, sobre as estratégias de aprendizagem que utilizam e o modo como avaliam a sua compreensão, levando a crer que são preditores de diferentes aspetos da aprendizagem e de resolução de problemas.

Um estudo feito por Perry (1981), teve como objetivo determinar o desenvolvimento intelectual e ético de estudantes universitários, analisando o modo como estes modificavam as concepções pessoais acerca das experiências educativas. Através deste estudo constatou-se que os estudantes “reinterpretavam as suas experiências educativas de uma forma que parecia configurar uma progressão lógica” (Oliveira, 2005, p. 156). Percebeu-se, então, que tal percepção “não se devia a factores de personalidade, mas resultava de um processo de desenvolvimento cognitivo, lógico e coerente” (*idem*).

Perry “concebeu um esquema de desenvolvimento intelectual e ético constituído por nove posições (...) nas quais é possível encontrar quatro concepções de conhecimento e do processo de conhecer – Dualista, Múltipla, Relativa e de

Compromisso – implicando, cada uma delas, uma reorganização qualitativa de estruturas de atribuição de significado” (Falcão, 2006, p. 23).

Este modelo revela um interesse na interpretação das diferenças na compreensão e abordagem ao ensino/aprendizagem. Nas duas primeiras posições do modelo existe uma concepção “dualista” que refere o conhecimento como uma verdade absoluta, que apenas os professores possuem. Nas seguintes duas posições existe uma concepção de “multiplicidade” onde já existe alguma incerteza e lugar a diferentes pontos de vista. A posição seguinte apresenta uma concepção “relativista” onde o conhecimento está sujeito a interpretações subjetivas e diferentes conclusões. Finalmente nas últimas posições existe uma concepção de “compromisso”, em que o conhecimento é visto como algo em construção e sob uma perspetiva individual.

A partir dos anos 90, Schommer (atualmente Schommer-Aikins) propõe um novo quadro teórico e metodológico que visa “avaliar as concepções pessoais dos estudantes relativas à natureza do conhecimento e da sua aquisição ou aprendizagem” (Falcão, 2006, p. 27).

Esta autora concebeu uma nova linha de investigação, dado que recorreu, pela primeira vez, a uma análise quantitativa e multidimensional, em que sugeriu que as concepções pessoais sobre o conhecimento e o processo de conhecer são um sistema de crenças mais ou menos independentes (Schommer, 1990, p.498).

Schommer (2004) refere seis aspetos fundamentais: a) introdução de uma nomenclatura de crenças; b) identificação de um sistema de crenças; c) adição de crenças sobre a aprendizagem; d) desenvolvimento assíncrono das diferentes crenças; e) necessidade de equilíbrio para a definição de sofisticação epistemológica e, f) introdução de avaliação quantitativa (Schommer-Aikins, 2004).

Tendo como objetivo confirmar este modelo, Schommer tem desenvolvido investigações de carácter transversal e longitudinal, com diferentes tipos de amostras (alunos regulares e alunos sobredotados) e de diferentes níveis de escolaridade (estudantes universitários e do ensino secundário). Os resultados têm possibilitado recolher informação relativamente à validade de constructo do modelo teórico, bem como verificar algumas falhas do mesmo, passíveis de ser alteradas em futuros estudos. Tem sido de extrema importância perceber a influência das crenças epistemológicas no processo da aprendizagem, tendo em conta diferentes tipos de alunos e diferentes anos de escolaridade. Os estudos de Schommer (1990, 1993, 1994) têm mostrado que as crenças epistemológicas afetam, de facto, o desempenho académico dos estudantes,

ressalvando, no entanto, que diferentes crenças têm efeitos distintos em diferentes aspectos do processo de aprendizagem. Através do estudo das mesmas será possível perceber o ponto de vista dos estudantes, como consequência da identificação das dificuldades de aprendizagem e do reconhecimento de possíveis soluções para estas.

Numa investigação sobre o desenvolvimento das crenças sobre conhecimento e aprendizagem (1993) a 1182 estudantes dos quatro anos do ensino secundário americano, Schommer obteve resultados inesperados que mostraram que as crenças epistemológicas poderão ser preditoras da *Grade Point Average (GPA)*, ou seja, da média das classificações. Foi também constatado que os estudantes do penúltimo ano do ensino secundário, designados como *junior college students*, evidenciaram crenças elevadas numa aprendizagem rápida, crença que está relacionada com a fraca compreensão e metacompreensão. Em estudos anteriores (1990), a autora obteve resultados que indicam que quanto menos os estudantes acreditam numa aprendizagem rápida, melhor compreendem textos académicos e melhor conseguem monitorizar a sua compreensão (Schommer, 1993).

Entre 1992 e 1995, Schommer conduziu um estudo longitudinal com estudantes do ensino secundário, cujos resultados mostraram que as crenças epistemológicas mudam ao longo do tempo. Foi ainda possível verificar que quanto menos os estudantes acreditam numa aprendizagem rápida, melhores são as suas médias de classificação (GPA) (Schommer, Carvert, Gariglietti & Bajaj, 1997).

Vários estudos têm demonstrado que as crenças epistemológicas podem influenciar a maneira como os estudantes interpretam informação e como compreendem textos escritos (Schommer, 1990), o modo como monitorizam a sua compreensão (Ryan, 1984) e como mantêm uma atitude positiva perante a escola (Schommer & Walker, 1997).

Segundo Aragão (2009), as crenças epistemológicas terão, também, um papel fundamental no contexto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário, dado que este processo surge dessa consciencialização, de que os indivíduos aprendem ao longo da vida, adquirindo conhecimentos e competências. O Processo de RVCC “exige que os adultos relacionem e integrem diferentes conceitos, obrigando-os a assumir uma perspectiva sofisticada de que o conhecimento é complexo; implica que os adultos reflectam sobre controvérsias científicas, levando-os a perceber que o conhecimento não é certo e que evoluiu” (Aragão, 2009, p.51). A importância de cidadãos formados, competentes e com

capacidade para se adaptarem a novas situações, mobilizando competências e experiência, fará com que estes sejam trabalhadores competentes e adequados às funções que desempenham.

Schommer (1994) definiu um modelo multidimensional de cinco dimensões teóricas, relativas à natureza do conhecimento, estrutura, estabilidade e fonte de conhecimento, e também à aquisição do mesmo, controlo e velocidade do conhecimento.

No que concerne ao significado de cada dimensão, a **Origem do Conhecimento** representa uma “crença no conhecimento proveniente da autoridade (...) derivado da evidência empírica e do raciocínio” (Falcão, 2006, p.36). A dimensão **Certeza do Conhecimento** oscila entre uma concepção absoluta ou em constante desenvolvimento. Na dimensão **Organização do Conhecimento**, o mesmo é visto como algo simples e fragmentado ou totalmente interligado. A dimensão **Controlo da Aprendizagem** define a inteligência como algo influenciado geneticamente ou aperfeiçoado através da experiência. Por sua vez, a dimensão **Velocidade da Aprendizagem** varia entre a dualidade, aprendizagem rápida ou ausência da mesma e aprendizagem gradual e progressiva (Schommer, 1994; Gonçalves, 2002; Oliveira, 2005).

Mais tarde, Schommer alterou a designação de algumas das dimensões, entre elas: **Certeza do Conhecimento** passou a designar-se **Estabilidade do Conhecimento**, **Organização do Conhecimento** passou a chamar-se **Estrutura do Conhecimento** e, por fim, **Controlo da Aprendizagem** passou a intitular-se **Maleabilidade da Capacidade de Aprendizagem**.

Alguns anos depois, Schommer considerou que seria necessário separar as crenças sobre Aprendizagem, das crenças sobre o Conhecimento “porque, tendo consciência da existência da interacção de diferentes sistemas cognitivos, afectivos e motivacionais, pode haver a possibilidade de haver uma interdependência entre elas”, questão pela qual já tinha anteriormente sido alvo de críticas por parte de outros investigadores (Falcão, 2006, p.39). Contudo, a autora considera que “the debate to include or exclude beliefs about learning as part of personal epistemology should not overshadow the more important issue – beliefs about learning and beliefs about knowledge both appear to have a critical impact on learning” (Schommer-Aikins, Brookharth, Hutter & Mau, 2000, p. 126).

No estudo 3 da sua investigação, Gonçalves (2002) obteve bons resultados ao nível das qualidades psicométricas do Questionário Epistemológico de Schommer (QEES, adaptação de Gonçalves, 2002), tendo sido “possível observar uma crescente maturidade, conceptual e epistemológica, ao longo da escolaridade”, em alunos no início do secundário e final da universidade, evidenciando a importância da escola no desenvolvimento da formação científica e epistemológica dos estudantes (Gonçalves, 2002, p. 309). Com uma amostra de 620 estudantes, os resultados obtidos evidenciaram que as alunas apresentam valores consideravelmente mais baixos nos fatores 2, 3 e 4, evidenciando maior maturidade e rigor epistemológico; os alunos mais velhos revelam crenças mais ingénuas no fator 4; os alunos sem retenções, curiosamente, são os que menos acreditam na “possibilidade de desenvolverem a sua capacidade de aprendizagem” (Gonçalves, 2002, p. 281).

Um estudo realizado por Falcão (2006) a uma amostra de 150 estudantes do ensino recorrente noturno evidenciou qualidades psicométricas e corroborou os resultados de algumas hipóteses anteriormente testadas por Schommer (1990, 1993, 1998) e Gonçalves (2002), onde foi, por exemplo, confirmada a premissa de que o Sistema de Crenças Epistemológicas é, de facto, composto por crenças independentes (Falcão, 2006).

Schommer defende que as diferentes crenças poderão ou não desenvolver-se em simultâneo, podendo o sujeito não ter o mesmo grau de maturação/sofisticação nas várias crenças, “sobretudo se está a passar por um período de mudança ou adaptação cognitiva ou epistemológica (Falcão, 2006, p.41). A autora defende também que as diferentes crenças desenvolvem-se de maneira diferente ao longo da vida de um indivíduo tornando-se, tendencialmente, mais elaboradas consoante a idade e o nível de escolaridade. Os seus estudos com estudantes adultos de diferentes idades e habilitações académicas mostraram que, quanto mais velhos eram os estudantes, menos acreditavam na capacidade de aprendizagem como algo inato; por sua vez, quanto mais elevadas as habilitações académicas, maior a credibilidade na complexidade do conhecimento e no seu carácter provisório.

Não podemos, deste modo, negar o papel transversal das crenças epistemológicas na aprendizagem, pois tal como refere Schommer, “these beliefs are likely to influence how students learn, how teachers instruct, and subsequently, how teachers knowingly or unknowingly modify students’ epistemological beliefs” (Schommer-Aikins, 2004, p. 27).

Consequentemente, temos cada vez mais consciência de que estamos constantemente a aprender diferentes conhecimentos em diferentes contextos e experiências ao longo da nossa vida. Se um indivíduo for capaz de utilizar este processo de aprendizagem adequadamente, poderá desenvolver bastante as suas capacidades e isso irá possibilitar-lhe o acesso a melhores empregos, facto que também irá beneficiar a nossa sociedade. A existência de trabalhadores competentes e adequados às funções que desempenham permite aumentar a produtividade e melhorar a economia.

A consciencialização deste facto está também relacionada com a criação dos Centros de RVCC, atualmente denominados de Centros Novas Oportunidades, que preconizam esta ideia de cidadãos formados, competentes e com capacidade para se adaptarem a novas situações, mobilizando competências e experiência.

Contudo, continua a existir, por parte da sociedade, alguma desconfiança neste Processo, por se pensar que não permite a aquisição de competências, quando o que é preconizado pelo mesmo, não é a aquisição, mas sim a consciencialização dos conhecimentos anteriormente adquiridos. No entanto, ao tomarmos consciência dos conhecimentos que possuímos estamos também a aprender, estamos a redefinir e a reestruturar experiências, dando-lhes um novo sentido/significado.

6. CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

Os Centros Novas Oportunidades surgem de uma necessidade premente de aumentar os níveis de qualificação da população portuguesa, constatada na V Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos, em Hamburgo, em 1997.

Inicialmente criados como Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), tutelados pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que surge em 1999 (Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro), tinham como função: “acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (Portaria n.º1082-A/2001, art.º 2º).

Em 2002, através do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, viria a ser extinta a ANEFA e criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Em 2007, através da Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro, os CRVCC viram o seu nome ser alterado para Centros Novas Oportunidades e a tutela alterou também o nome para Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), mas mantiveram o seu propósito: dar resposta à crescente necessidade de qualificação de adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade de nível básico ou secundário, mas que possuem uma experiência de vida alargada em diferentes domínios de atuação e que podem, assim, ver reconhecidas e certificadas as suas competências-chave, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A ANQ, criada pelo Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho, tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tinha como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei nº 276-C/2007, p. 4902- (17)).

Através da Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio, são definidas as dimensões de trabalho dos Centros Novas Oportunidades, sendo também nesse ano que a maioria dos Centros Novas Oportunidades viu as suas equipas serem aumentadas, com a abertura de concursos para técnicos especializados, para exercer as funções de Profissional de RVC e Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento.

Acreditamos que a chegada aos Centros Novas Oportunidades destes técnicos especializados, a grande maioria deles com formação de base na área da Psicologia, beneficiou em muito este Processo, dados os seus conhecimentos relativamente aos processos de ensino/aprendizagem em várias vertentes, quer nos mecanismos de aprendizagem, como a eficácia das estratégias educacionais implementadas, quer nos contextos educativo ou formativo. Particularmente, o Profissional de RVC que tem a função de orientar o Processo de RVCC e acompanhar o adulto, em todas as fases do mesmo, deverá ter um perfil adequado à função que desempenha, sendo uma condição essencial possuir uma formação académica de base na área das Ciências Sociais e Humanas e formação e/ou experiência na área da educação e formação de adultos. Uma formação de base em Psicologia Educacional irá proporcionar um conhecimento mais abrangente de noções teóricas que são postas em prática no Processo de RVCC, tais como a aprendizagem ao longo da vida, a integração de vários tipos de aprendizagem, formal, não formal e informal e a tomada de consciência das competências adquiridas ao longo da vida, bem como a consequente reflexão sobre as mesmas.

Tendo, atualmente, a aprendizagem informal uma importância tão significativa na experiência que adquirimos ao longo da vida, e não sendo a escola suficientemente abrangente para fornecer todos os conhecimentos que iremos necessitar para ultrapassar os vários objetivos com os quais nos deparamos ao longo da nossa vida, a aprendizagem revela-se, assim, um processo contínuo, que dura toda a vida e que está em constante reestruturação. Deste modo, será fundamental que quem exerce a função de Profissional de RVC seja capaz de, para além de orientar todo o Processo de reconhecimento, funcionar como um tutor, motivando constantemente os adultos e permitir-lhes que se apercebam de quais as suas dificuldades para que melhor consigam lidar com as mesmas, mas também de quais os seus pontos fortes.

A importância da autorregulação da aprendizagem no Processo de RVCC prende-se com o facto de o mesmo ser bastante autónomo e flexível, postulando a ideia de que o adulto que frequenta este Processo deverá ser capaz de regular a sua própria aprendizagem e o ritmo de trabalho quer na apropriação dos referenciais de competências-chave, quer na construção da sua autobiografia, base do portefólio. O adulto deverá ser capaz de transpor para o papel as suas aprendizagens e conhecimentos adquiridos, fazendo uma seleção do que considera mais importante e que reflete competências que fazem parte dos referenciais de competências-chave.

Estamos em crer que a noção de autorregulação da aprendizagem deverá, deste modo, ser auxiliada por um Psicólogo Educacional ou alguém com formação nesta área pois o grande objetivo será “dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem aprender ao longo da vida, uma capacidade de tomar decisões e motivos para aprender” (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007, p. 94).

Recentemente, o Decreto-Lei nº 36/2012 de 15 de Fevereiro anunciou o fim da ANQ, dando lugar à orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), definida como um “organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência” (Decreto-lei nº 36/2012 de 15 de Fevereiro, p. 763).

Deste modo, “a missão da ANQEP, I. P., de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da

formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade” (*idem*).

7. PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências está organizado segundo três eixos de intervenção: o reconhecimento, a validação e a certificação.

O Reconhecimento consiste no “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projetos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, cit. por Gomes et al, 2006, p. 14).

A Validação refere-se ao “acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional” (*idem*).

Por sua vez, a Certificação é a “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (*idem*).

O Centro Novas Oportunidades é encarado como local de acolhimento de um público diversificado que procura novas oportunidades de certificação, pelo que a equipa técnica estrutura e organiza o seu trabalho de modo a ajustar-se, tanto quanto possível, ao perfil e expectativas de cada adulto. Estas características revelam-se cada vez mais imprescindíveis se pensarmos que o CNO é responsável pelo acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento de uma população motivada para aderir a novas soluções que lhes certifiquem as competências adquiridas e os ajudem a ultrapassar algumas lacunas formativas.

Enquadrando-se, o Processo de RVCC “numa perspectiva humanista e progressista”, o formando será “perspectivado como activo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem” (Inácio, 2009, p. 100). Podemos desta forma referir que o Processo de RVCC se caracteriza por “privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par com os contextos formais de aprendizagem (...) que se

desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual” (Gomes et al, 2006, p. 13).,

A base deste Processo assenta na construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que irá favorecer a aprendizagem reflexiva e promover a autorreflexão, levando os adultos a pensar sobre o seu processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2008).

8. PORTEFÓLIOS

O termo portefólio¹ surge em oposição à palavra dossiê, que tem sido cada vez menos utilizada em determinados contextos educacionais.

Fazendo uma clara distinção entre ambos, podemos considerar o dossiê como um mero objeto físico, de carácter redutor e simplista que tem como função o arquivo de documentação variada.

Em oposição a essa perspetiva, surge o portefólio, termo que deriva do verbo latino *portare*, que significa transportar e do substantivo *foglio*, que significa folha, mas cujo significado vai muito além da etimologia da palavra.

De acordo com Arter e Spandel, o portefólio é “uma colecção com significado do trabalho do aluno que mostra o esforço, progresso ou aquisição em uma ou várias áreas. Esta colecção deve incluir a participação do aluno na selecção do conteúdo do portefólio; as orientações para a selecção; os critérios para o julgamento do mérito; e as evidências de auto-avaliação do aluno” (1992, cit. por Klenowski, 2002, p. 3).

Podemos, deste modo, definir o portefólio como uma *ferramenta pedagógica* dado que possibilita a utilização de uma metodologia diversificada que permite monitorizar o processo educativo (Sá-Chaves, 2004).

Importa, também, salientar o seu carácter reflexivo, que transforma a aprendizagem num processo de constante reflexão por parte do aprendente, facilitando a autoavaliação e permitindo a oportunidade para ampliar, consolidar e pôr em prática conhecimentos.

¹ Nesta investigação será utilizado o termo portefólio (s.m.) (Do ingl. *Portfolio*) de acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001), II Volume. (p.2915). Lisboa: Editora Verbo.

Deste modo, o portefólio poderá ser uma coleção organizada e planeada dos trabalhos produzidos que deixe transparecer o desenvolvimento dos mesmos a nível cognitivo, metacognitivo e afetivo (Valadares & Graça, 1998).

O uso do portefólio poderá, então, ser operacionalizado a diferentes níveis: como meio de aprendizagem, levando a que o aluno estruture os conhecimentos que vai adquirindo e lhes dê significado, forçando-o a questionar-se relativamente aos mesmos; como método de avaliação, onde serão colocados no portefólio, trabalhos que evidenciem as competências adquiridas em contexto escolar ou formativo, bem como reflexões demonstrativas do processo de criação do mesmo. O portefólio poderá, ainda, ser usado com o objetivo da certificação de competências, muito difundido atualmente, através do Programa Novas Oportunidades implementado no nosso país de alguns anos a esta data.

O propósito para o qual o portefólio é criado determina o seu modo de organização, conteúdo e estilo de apresentação.

Sendo um instrumento de avaliação, deverá ser constituído por um conjunto de elementos acompanhados de indicações e de comentários estruturados, tendo como finalidade demonstrar os testemunhos do trabalho desenvolvido bem como as reflexões demonstrativas do processo de criação do mesmo. Como tal, este instrumento possibilita a identificação dos elementos significativos relativamente às aprendizagens ao longo da vida.

Segundo Sá-Chaves, e de acordo com a perspetiva do portefólio de avaliação, o mesmo pode ser visto “como um instrumento de reflexão ao nível da dimensão profissional e pessoal, visto que permite um conhecimento mais aprofundado do seu autor, reflectindo o *fio condutor* que organiza o percurso de aprendizagem, permitindo a auto-regulação” (Veiga Simão, 2005, p. 89).

O PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens) integra duas dimensões: a descritiva e a reflexiva. Um portefólio nunca poderá somente ser descritivo, pois isso irá significar que o indivíduo não foi capaz de integrar as suas experiências, refletindo sobre elas. Deverá ainda ser visto como um processo em constante reformulação ao longo da construção do mesmo, onde são constantemente inseridas informações consideradas fundamentais, pois “num portefólio inserem-se todo o tipo de instrumentos de observação e de avaliação das aprendizagens, assim como trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências” (Gomes et al, 2006, p. 38).

Deste modo, o portefólio deverá: conter “provas (evidências) desse desempenho e a reflexão do candidato acerca do seu processo de aprendizagem; referir contextos reais, de modo a que se possa formular juízos sobre o que os candidatos sabem e podem fazer em situações concretas; nele cabe tudo o que documente a aprendizagem específica do adulto; deve incluir uma variedade daquilo que o candidato sabe e pode fazer (competências) mostrando como os problemas foram resolvidos e quais as dificuldades encontradas; explicar a razão pela qual cada peça documental foi seleccionada” (*idem*).

A construção do portefólio irá, como tal, “requerer a mobilização dos aprendentes para a concepção, planeamento e desenho da sua aprendizagem, nomeadamente, no (re)conhecimento das áreas menos consolidadas da sua formação e na identificação de competências que objectivem, perante outros, esse diagnóstico” (*idem*), pois o facto de refletirmos sobre as competências que adquirimos ao longo da nossa vida também é por si só, um processo de aprendizagem, dado que estamos a integrar essas competências num todo e a reestruturá-las, dando-lhes um novo sentido.

No Processo de RVCC, a construção de um portefólio permite ao adulto, a reflexão e a metacognição levando, assim, a uma autorregulação da aprendizagem, sendo a metacognição importante para permitir que a pessoa se aperceba dos seus conhecimentos e tire partido dos mesmos, aumentando a qualidade e a eficácia da sua aprendizagem.

De acordo com Zimmerman e Schunk, a autorregulação da aprendizagem é “o processo através do qual os alunos activam e mantêm cognições, comportamentos e afectos, os quais estão sistematicamente orientados para a consecução dos seus objectivos” (1994, cit. por Veiga Simão et al., 2007, p. 197).

O paradigma conceptual no qual se baseia a utilização de portefólios adequa-se às teorias de Bruner (2000) e Vygotsky (1978), que mencionam o facto de a aprendizagem ter como base a interação social. De acordo com estas teorias, o desenvolvimento de capacidades nos indivíduos verifica-se através de um processo de troca de experiências recíprocas das quais resulta o diálogo, a reflexão e a partilha.

Metodologia

1. Opção metodológica: Estudo de Caso

No que concerne à metodologia, a opção por fazer uma investigação qualitativa relacionou-se com o objetivo a que nos propusemos, ou seja, fazer uma investigação em que iríamos estudar pessoas num contexto natural, “recolhendo dados que emergem naturalmente, sem constrangimentos de uma investigação mais organizada, mais estruturada”, ao contrário, do que caracteriza habitualmente uma investigação quantitativa, composta por uma amostra elevada, dados recolhidos num contexto controlado e ainda controlo de variáveis (Ribeiro, 2010, p. 65).

Segundo Ribeiro (2010), esta investigação deverá, então, constituir um trabalho de proximidade, de contacto direto com o sujeito ou grupo de sujeitos, onde se pretendem obter dados que nos permitam compreender como os sujeitos pensam, o que sentem, como interpretam e vivenciam o acontecimento a ser estudado. Podemos deste modo dizer que “o grande objectivo desta metodologia é compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando a perspectiva única dos indivíduos estudados, e no contexto onde ocorrem os fenómenos, permitindo considerar a complexidade dos fenómenos em estudo” (*idem*).

De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais: a principal fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal; a investigação qualitativa é essencialmente descritiva; para um investigador qualitativo importa o processo e não apenas os resultados ou produtos; a análise dos dados é habitualmente feita de forma indutiva; e ainda a importância fundamental atribuída ao significado da informação recolhida. (Bogdan & Biklen, 1994).

A escolha de uma metodologia de estudo de caso, do tipo exploratório, tem como objetivo perceber como decorreu o Processo de RVCC, a identificação do tipo de crenças epistemológicas e que capacidade de autoaprendizagem, possuem os participantes de um determinado grupo.

O estudo de caso é uma metodologia de investigação que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Para Yin (2010), um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p.39). Ainda segundo Yin (2010), o estudo de caso será o método mais adequado quando: “as questões “como” ou “porque” são propostas; o investigador tem pouco controle sobre os eventos; o enfoque está sobre um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real” (Yin, 2010, p. 22).

Neste tipo de método, os dados são recolhidos a partir de múltiplas fontes: relatos, documentos, observações, entrevistas; isto significa que podem ser utilizadas inclusive evidências de natureza quantitativa. A utilização de diferentes dados possibilita o cruzamento de informação que foi recolhida de múltiplas fontes de evidência. Esta possibilidade de usar diferentes fontes de evidência é, de facto, um importante ponto forte da recolha de dados de um estudo de caso. Irá então permitir a abordagem a “uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais” e ainda “o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, um processo de triangulação e corroboração” (Yin, 2010, p. 143).

Segundo Yin, através da triangulação de dados, podemos também indagar sobre a validade de constructo, dado que múltiplas fontes de evidências permitem várias avaliações do mesmo fenómeno.

A opção pelo estudo de caso foi definida de modo a compreender como é que os formandos de um determinado grupo em Processo de RVCC encaram/encaram esta vivência, como foram gerindo este Processo, como ultrapassaram as dificuldades inerentes à permanência ou retorno ao Processo de RVCC, qual a importância da obtenção do 12.º ano de escolaridade e, ainda, qual o grau de elaboração das suas crenças epistemológicas, e como identificam e encaram a aprendizagem.

2. Objetivos e Questões de Investigação

Os dados recolhidos nesta investigação foram feitos com o intuito de caracterizar e compreender as vivências dos participantes escolhidos, pois dado que se trata de um grupo reduzido de pessoas, não poderemos inferir/generalizar resultados, alargando-os ao elevado número de pessoas que frequenta a Iniciativa Novas Oportunidades, em concreto o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Não é de todo um estudo que vise avaliar esta iniciativa e o impacto

da mesma, mas sim identificar as principais motivações que levaram à inscrição dos mesmos, como vivenciaram o Processo de RVCC, quais os fatores que levaram à permanência ou abandono do mesmo, quais as principais alterações depois da conclusão do processo e como os participantes encaram a aprendizagem e que crenças epistemológicas evidenciam, fatores esses que consideramos fundamentais para compreender a importância do processo na vida destes participantes.

Como tal, colocámos as seguintes **questões de investigação**:

- Quais os fatores que influenciam a permanência ou o retorno dos formandos do Processo de RVCC?
- Como é que os formandos do Processo de RVCC identificam e encaram a aprendizagem?
- Qual o grau de elaboração das crenças epistemológicas dos formandos do Processo de RVCC?

A partir destas questões foram definidos vários **objetivos**:

- Conhecer o que motivou os entrevistados a candidatarem-se ao Processo de RVCC;
- Recolher dados que ajudem a compreender como decorreu o Processo de RVCC dos entrevistados;
- Conhecer que expectativas de sucesso tinham antes de iniciar o Processo (expectativas de autoeficácia);
- Perceber qual o impacto da conclusão do Processo de RVCC na vida dos entrevistados;
- Recolher informação que permita caracterizar as condições pessoais, organizacionais e contextuais que condicionam e ou potencializam o Processo de RVCC;
- Recolher informação que ajude a compreender a importância da aprendizagem, na vida dos sujeitos entrevistados;
- Perceber se, segundo os entrevistados, o Processo de RVCC provoca alterações na capacidade de aprendizagem;
- Identificar a capacidade de autoaprendizagem dos formandos do Processo de RVCC;
- Identificar as crenças epistemológicas dos formandos do Processo de RVCC.

3. Participantes

A amostra em causa neste estudo é constituída por 18 sujeitos, 12 do género feminino e 6 do género masculino, que iniciaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário –, num Centro Novas Oportunidades, sediado numa Escola pertencente ao distrito de Lisboa, em janeiro de 2010.

Todos estes adultos fizeram parte do mesmo grupo, no Centro Novas Oportunidades que frequentaram. O Processo de RVCC foi iniciado em Janeiro de 2010, sendo que o grupo teve sessões de tutoria, feitas pela Profissional de RVC, no âmbito do seu estágio, inserido no Mestrado integrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Nessas sessões foram usados diversos materiais, com o intuito de facilitar o Processo de Reconhecimento de Competências.

O grupo inicial era composto por dezassete pessoas com idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos de idade – onze do género feminino e seis do género masculino.

A escolha dos membros do grupo foi feita através do SIGO² (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), uma base de dados usada a nível nacional por todos os Centros Novas Oportunidades, tendo em conta as datas de inscrição dos mesmos no Centro.

Às dezassete pessoas inicialmente incluídas no grupo, juntou-se mais uma, que já tinha iniciado anteriormente o Processo de RVCC, mas que tinha parado por motivos profissionais, tendo retomado o Processo naquele momento. Dessas dezoito pessoas, cinco nunca compareceram às sessões e com o avançar do Processo deixaram de continuar a ser contactadas para comparecer às mesmas, dado que o grupo já estava bastante avançado. Das restantes doze, duas foram sendo muito pouco assíduas por motivos profissionais e uma outra pediu para suspender o Processo por motivo de doença de um familiar, ficando de retomar logo que fosse possível. Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, dado que faziam parte do mesmo pessoas com uma vasta experiência profissional, mas também jovens com uma carreira profissional mais reduzida e empregos pouco qualificados.

² A área reservada do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) constituiu-se como uma ferramenta de apoio ao registo da atividade dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente, na gestão dos candidatos inscritos e respetivos encaminhamentos, bem como no desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico, secundário e de competências profissionais, desde o seu início até à certificação (total ou parcial).

Quadro 2 – Caracterização dos participantes por idade e género

Processo de RVCC	N.º de formandos	Idade (anos)				Género	
		23/27	28/38	39/49	50/53	F	M
Terminaram	6	1	2	2	1	4	2
Retomaram	2	-	2	-	-	2	-
Abandonaram	5	1	3	-	1	3	2
Não iniciaram	5	1	2	2	-	3	2
Total	18	3	9	4	2	12	6

Quadro 3 – Caracterização dos participantes por anos de experiência profissional e escolaridade

Processo de RVCC	N.º de formandos	Experiência profissional (anos)			Escolaridade						
		> 10	10/20	< 20	9.º Ano	Concluíram		Frequentaram			
						9.º Ano RVCC	10.º Ano	11.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Terminaram	6	1	3	2	-	3	-	1	1	-	1
Retomaram	2	-	2	-	-	-	-	-	1	1	-
Abandonaram	5	2	2	1	2	1	-	-	1	-	1
Não iniciaram	5	2	2	1	2	-	1	-	2	-	-
Total	18	5	9	4	4	4	1	1	5	1	2

Dos dezoito formandos inseridos no grupo para iniciar o Processo de RVCC, seis concluíram-no, cinco abandonaram o Processo, cinco nunca iniciaram e duas formandas que tinham interrompido o Processo, entretanto retomaram novamente.

Aos cinco formandos (P1, P2, P3, P4 e P5) que se disponibilizaram para tal, foi feita uma entrevista exploratória para perceber a importância do Processo de RVCC nas suas vidas, bem como identificar as suas conceções relativas à aprendizagem.

Foram também aplicados dois questionários adaptados e validados para a população portuguesa a sete formandos (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) do grupo em causa, aos cinco formandos a quem foram feitas entrevistas (P1/P5) e ainda a outros dois formandos (P6 e P7) que apenas se disponibilizaram para preencher os questionários, não tendo sido entrevistados. Destes sete participantes, dois retomaram o Processo (P3 e P7) e os restantes cinco concluíram-no (P1, P2, P4, P5 e P6).

4. Procedimento

Para a implementação da recolha de dados, foi necessário efetuar uma planificação de etapas e de procedimentos que permitissem a operacionalização da

investigação. Neste sentido, procedeu-se a um contacto prévio com cada formando no sentido de solicitar a colaboração na investigação, explicitando-se as motivações e objetivos da mesma.

A aplicação dos questionários e posterior entrevista aos candidatos foi agendada telefonicamente ou por *email*, de acordo com a disponibilidade horária de cada um, tendo sido solicitada e reforçada a importância das suas colaborações.

O procedimento de aplicação foi igual em todos os participantes, os questionários foram administrados individualmente, numa sala das instalações do CNO que os mesmos frequentaram, e posteriormente foi feita a entrevista semi-diretiva. Os formandos foram previamente informados sobre a natureza e objetivos gerais do estudo, foi solicitada a sua participação voluntária, depois de assegurado o anonimato e a confidencialidade. Os participantes demoraram aproximadamente 15 a 20 minutos no preenchimento dos dois questionários. Por sua vez, as entrevistas tiveram durações que variaram entre os 19 e os 33 minutos, e foram gravadas, por meio de gravador áudio, tendo sido posteriormente transcritas.

Aos formandos que apenas se disponibilizaram para preencher os questionários, os mesmos foram aplicados individualmente, numa sala das instalações do CNO que os mesmos frequentaram, tendo-lhes sido explicitados os objetivos da investigação em causa, do uso restrito dos dados recolhidos e tendo sido feito o agradecimento pela colaboração no estudo.

5. Processo de recolha e tratamento de dados

Nesta investigação foram recolhidos vários dados através de diversas fontes, entre elas: os artefactos, compostos pelos processos dos formandos no CNO, através dos quais foi feita uma caracterização dos mesmos; os documentos elaborados nas sessões de tutoria que o grupo teve durante o Processo de RVCC; as entrevistas semi-diretivas feitas a cinco formandos, quatro que concluíram o Processo e uma que entretanto retomou a frequência do mesmo; e, ainda, a aplicação dos dois questionários adaptados e validados para a população portuguesa a sete formandos do grupo.

Relativamente aos processos dos formandos que fazem parte do arquivo do CNO, os mesmos foram consultados aquando do início do grupo, e dos mesmos fazem parte uma ficha de inscrição com dados pessoais e profissionais, cópias de documentos de identificação e certificados de habilitação/formação, um pequeno questionário

preenchido pelos mesmos na fase de diagnóstico e uma grelha de perfil elaborada pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. De salientar, que infelizmente nem todos os processos dos formandos estavam completos e possuíam todos os elementos anteriormente referidos.

Os documentos elaborados nas sessões de tutoria que este grupo teve durante o Processo de RVCC foram distribuídos em três sessões diferentes que decorreram em fevereiro, março e abril de 2010, respetivamente. A descrição pormenorizada das mesmas e dos materiais utilizados encontra-se em anexo (Anexo I).

Foi feita uma entrevista semi-diretiva, cujos guiões foram criados especificamente para esta investigação. Foram elaborados dois guiões diferentes: um para aplicar aos formandos que concluíram o Processo de RVCC e outro à formanda que retomou e ainda se encontrava a frequentar o mesmo.

A entrevista possui elevada importância num estudo de caso, pois através da mesma o investigador irá perceber a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências dado que esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). A entrevista define-se como um “instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247).

A entrevista semi-diretiva aos formandos foi escolhida, tal como refere Sousa (2005), com o intuito de “procurar estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado” (*idem*).

De um modo geral, as entrevistas são habitualmente uma importante fonte de evidências do estudo de caso porque a maioria delas refere-se a “assuntos humanos ou eventos comportamentais” (Yin, 2010, p. 135).

O insight proporcionado pela entrevista pode facilitar o acesso a informação prévia sobre a situação em causa, ajudando à identificação de outras fontes relevantes de evidências. No entanto, as entrevistas devem ser sempre consideradas apenas como relatos verbais, pois “as respostas dos entrevistados estão sujeitas aos problemas comuns de parcialidade, má lembrança e articulação pobre ou inexata” (*idem*). Para Yin, revela-se, então, fundamental corroborar os dados da entrevista com informações de outros tipos de fontes.

O guião de entrevista semi-diretiva usado foi criado, no sentido de procurar orientar o entrevistador, permitindo, também, que o entrevistado pudesse criar de forma espontânea a sua própria linha de raciocínio. Como refere Sousa (2005) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249).

Foi criado um guião orientador de questões, que serviu de apoio durante a entrevista, organizado por etapas e objetivos específicos que se pretendiam explorar, havendo, no entanto, sempre margem para o entrevistado referir outras vivências consideradas pertinentes no âmbito da problemática em estudo (Anexo II) Do primeiro guião criado para os formandos que concluíram o Processo de RVCC, foi criada uma variante, um segundo guião mais reduzido para aplicar aos formandos ainda em processo de reconhecimento, onde não foram obviamente inseridas questões relativas ao balanço que faziam do Processo e que alterações consideravam ter-se verificado desde a conclusão do mesmo (Anexo III).

Relativamente aos dois questionários adaptados e validados para a população portuguesa que foram aplicados, os mesmos foram escolhidos tendo em conta alguns dos objetivos desta investigação, identificar as crenças epistemológicas e a capacidade de autoaprendizagem dos elementos do grupo estudado. Foram então usados:

- **Escala de Autoaprendizagem** (EAA, Lima Santos & Faria, 1998),
- **Questionário Epistemológico de Schommer** (QEES, adaptação de Gonçalves, 2002),

A Escala de Autoaprendizagem (EAA, Lima Santos & Faria, 1998) foi criada por Lima Santos (1998), com o intuito de avaliar a autoaprendizagem. É uma escala composta por 24 afirmações, em formato de resposta tipo Likert de seis níveis, de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), constituída por três sub-escalas: aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem (12 itens), iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência (6 itens) e autonomia na aprendizagem (6 itens). Quanto mais elevada a pontuação obtida, maior será o nível de competência de autoaprendizagem. As qualidades psicométricas desta escala foram testadas pelos autores, num estudo com 503 sujeitos, tendo sido obtidas correlações positivas entre o autoconceito e a autoaprendizagem, sugerindo que “subjacente à autoaprendizagem está um auto-conceito de competência positivo, enquanto esteio facilitador da aprendizagem activa, fundador da responsabilidade, da autonomia e da

coragem para arriscar a aprender mais e melhor” (Lima Santos, Rurato & Faria, 2000, p.145).

Um estudo com uma amostra de 170 formandos de cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível básico, desempregados, obteve valores de consistência interna nas três subescalas: Aprendizagem Ativa, Iniciativa na Aprendizagem e Autonomia na Aprendizagem. (Alvarez & Veiga Simão, 2007). Este estudo exploratório obteve resultados semelhantes aos de Lima Santos e Faria (2003), sendo os formandos descritos “como capazes de aprender em diferentes situações e uns com os outros, aceitando a responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem e percebendo-se como activos e autónomos na direcção das suas aprendizagens” (Alvarez & Veiga Simão, 2007, p.84).

O Questionário Epistemológico de Schommer (QEES, adaptação de Gonçalves, 2002) foi concebido por Schommer, em 1990, e traduzido e adaptado à população portuguesa (estudantes do ensino secundário) por Gonçalves, em 2002, tendo como propósito operacionalizar as concepções teóricas sobre a epistemologia pessoal, para avaliar o nível das concepções acerca da natureza do conhecimento e da aprendizagem, num conjunto de dimensões. A versão para estudantes do ensino secundário é composta por 52 afirmações/itens, com formato de resposta tipo Likert de cinco níveis, e divide-se em onze subescalas: a) procura de respostas únicas, b) evitamento da integração, c) evitamento da ambiguidade, d) certeza do conhecimento, e) dependência da autoridade, f) ausência de crítica à autoridade, g) inatismo da capacidade de aprendizagem, h) impossibilidade de aprender a aprender, i) ausência de relação entre trabalho e sucesso, j) aprender à primeira vez e l) aprender é rápido. Na versão original, o Questionário Epistemológico para estudantes do ensino secundário surge da adaptação do questionário para os estudantes universitários. De acordo com a análise fatorial feita na adaptação à população portuguesa por Gonçalves (2002), as onze subescalas compostas por 52 itens foram posteriormente transformadas em quatro factores: processos de conhecimento e aprendizagem; acesso ao conhecimento; estrutura do conhecimento; e natureza do conhecimento – Quadro 4 (Anexo IV). A forma como os itens foram agrupados não respeitou a ordem inicial e apenas foram usados os 44 itens que mostraram uma associação “de forma quase exclusiva a cada um destes quatro componentes ou factores, sendo raros os itens com cargas factoriais significativas em mais do que um factor” (Gonçalves, 2002, p.267). Praticamente todos os factores são compostos por itens provenientes de diferentes subescalas e apenas o item 10 foi

inserido simultaneamente no fator 2 e 3. Os valores obtidos em cada escala permitem “situar o aluno na respectiva dimensão, sendo que, como dissemos, os valores mais elevados representam perspectivas epistemológicas pessoais menos fundamentadas, mais intuitivas e ingénuas, enquanto os valores mais baixos são característicos de uma perspectiva pessoal mais complexa e mais próxima dos pressupostos actuais do conhecimento e do pensamento científico” (Gonçalves, 2002, p. 254).

Um estudo (Falcão, 2006) com 150 estudantes do ensino recorrente noturno revelou qualidades psicométricas e corroborou os resultados de algumas hipóteses anteriormente testadas por Schommer (1990, 1993, 1998) e Gonçalves (2002) permitindo por exemplo, “reiterar que o aumento de idade não assegura a maturação da crença sobre a Capacidade de Aprendizagem, mas pode promover, ainda que indirectamente, o desenvolvimento da crença sobre o Acesso ao Conhecimento” (Falcão, 2006, p.156). Foi, ainda, confirmada a premissa de que o Sistema de Crenças Epistemológicas é, de facto, composto por crenças independentes (Falcão, 2006).

Para a análise das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que se define como "uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Bardin, 2009, p. 20).

De facto, é o método mais indicado para analisar um discurso, pois “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovici, 1968, citado por Bardin, 2009, p. 34).

Todas as entrevistas foram pormenorizadamente analisadas, primeiramente através de uma leitura atenta e integral; seguidamente, foi criado um sistema de categorização composto por temas, categorias, indicadores e evidências dos objetivos e questões de investigação propostos. Através deste trabalho exaustivo foi possível perceber aspetos significativos e recorrentes ao longo das várias entrevistas, mas também opiniões divergentes dos diferentes participantes. A organização dos indicadores em categorias possibilita uma análise mais clara dos resultados e da interpretação dos mesmos tendo em conta os objetivos da investigação. Posteriormente foram elaborados quadros com os temas, categorias, indicadores, evidências e respetivos entrevistados que as mencionaram (Anexo V).

No que concerne à validade interna, a análise de conteúdo foi revista de modo a verificar a exaustividade e exclusividade das categorias e posteriormente validada por outro investigador que verificou a categorização efetuada.

6. Análise de Dados

Relativamente ao sistema de categorização, de seguida são definidas as categorias resultantes da análise de conteúdo.

Desta análise emergiram seis temas: tema 1 - motivação; tema 2 - caracterização do Processo de RVCC; tema 3 - fatores de permanência ou abandono do Processo; tema 4 - expectativas de sucesso (autoeficácia); tema 5 - importância do Processo na vida dos entrevistados; e tema 6 - aprendizagem.

Para o primeiro tema da **motivação** foram definidas duas categorias: intrínseca e extrínseca, sendo a **motivação intrínseca** aquela que é gerada por necessidades e motivos pessoais e a **motivação extrínseca** gerada por processos de reforço e punição, externos ao sujeito.

Relativamente ao tema **caracterização do Processo de RVCC**, dele fazem parte nove categorias: objetivos traçados; vivências durante o Processo; obstáculos/dificuldades sentidas no Processo; dificuldades na construção do portefólio; sessões de tutoria; sessões de formação, ajuda/apoio durante o Processo; boas práticas; e balanço do Processo. Na categoria **objetivos traçados**, foram inseridos todos os relatos que incluíram quais os objetivos traçados ao longo do Processo e respetivas estratégias para lidar com os mesmos. Da categoria **vivências durante o Processo** fizeram parte relatos maioritariamente de opinião relativamente ao relacionamento com os colegas, o entusiasmo perante o Processo e o receio da sessão de júri. Seguidamente, na categoria **obstáculos/dificuldades sentidas no Processo**, foram inseridos relatos sobre os obstáculos identificados pelos participantes no decorrer do Processo e as estratégias adotadas para lidar com os mesmos. Na categoria **dificuldades na construção do portefólio**, incluíram-se relatos que referem quais as dificuldades sentidas na construção do portefólio, documento base obrigatório no Processo de RVCC, e o modo como ultrapassaram essas dificuldades. Na categoria **sessões de tutoria** foram incluídos os relatos referentes à importância que as referidas sessões tiveram para os participantes como facilitadoras do Processo de RVCC. Consequentemente, na categoria **sessões de formação**, foram inseridos relatos sobre o decorrer das sessões de formação frequentadas no Processo. Da categoria **ajuda/apoio durante o Processo** fizeram parte relatos sobre o tipo de ajuda que obtiveram e junto de quem durante o Processo de RVCC. Relativamente à categoria **boas práticas**, foram inseridos relatos que identificaram boas práticas quer por parte do Centro Novas Oportunidades quer por parte dos formandos. Finalmente, na categoria **balanço do Processo** foram incluídos

relatos que referem o modo como beneficiaram com o Processo e o que este trouxe de novo às suas vidas a diferentes níveis.

Para o tema **fatores de permanência ou abandono do Processo** surgiram duas categorias: fatores de permanência e fatores de abandono. Na categoria **fatores de permanência** foram inseridos todos os relatos referentes aos motivos que levaram ao não abandono do Processo de RVCC; por sua vez na categoria **fatores de abandono** foram incluídos os relatos relativos aos motivos que não facilitam ou dificultaram a frequência do Processo.

No tema **expectativas de sucesso (autoeficácia)** foram identificadas duas categorias: antes de iniciar o Processo e depois de concluir o Processo. Na categoria **antes de iniciar o Processo** foram inseridos os relatos relativos às expectativas que os participantes tinham antes de iniciar o Processo de RVCC e na categoria **depois de concluir o Processo** foram incluídos os relatos manifestados pelos participantes relativamente às suas expectativas de sucesso após a conclusão do Processo.

Relativamente ao tema **importância do Processo na vida dos entrevistados** emergiram duas categorias: alterações a nível pessoal e alterações a nível profissional. Na categoria **alterações a nível pessoal** foram inseridos relatos que identificaram as principais alterações na vida dos participantes a nível pessoal e, consequentemente, na categoria **alterações a nível profissional** foram inseridos relatos que identificaram as principais alterações na vida dos participantes a nível profissional.

Finalmente, no tema **aprendizagem** surgiram três categorias: concepção de aprendizagem, importância da aprendizagem no dia-a-dia e influência do Processo na aprendizagem. Na categoria **concepção de aprendizagem** foram incluídos os relatos da definição que os participantes têm de aprendizagem. Na categoria **importância da aprendizagem no dia-a-dia** foram inseridos os relatos que evidenciam a importância que a aprendizagem tem para os participantes no seu dia-a-dia e, por fim, na categoria **influência do Processo na aprendizagem** foram incluídas as referências relativas à influência que o Processo de RVCC teve na aprendizagem dos participantes.

Apresentação e discussão dos resultados

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos através da triangulação de todos os dados: a análise de conteúdo feita às cinco entrevistas, os valores obtidos nos questionários (QEES e EAA) e os dados obtidos através de consulta dos processos dos participantes. Foram criadas três categorias distintas para a análise de dados: Permanência, retorno e abandono no Processo de RVCC, Processo de RVCC na aprendizagem e Expectativas e crenças. Os quadros estão organizados por tema e dele fazem parte as categorias e os entrevistados que as referiram.

1. Permanência, retorno e abandono no Processo de RVCC

Relativamente à Permanência, retorno e abandono no Processo de RVCC apresentam-se os resultados evidenciados através da análise de conteúdo para os seguintes temas: Motivação e Fatores de permanência ou abandono do Processo.

As respostas dos participantes enfatizam um domínio da motivação intrínseca, com destaque para o interesse na conclusão do ensino secundário, *“eu sempre tive como objetivo terminar o 12º ano”* (P1) e na progressão a nível profissional, *“e no trabalho, às vezes poder ir mais além...”* (P3), em conformidade com os estudos de Ames e Ames (1985) que indicam a motivação intrínseca como “uma das mais importantes fontes de energia para a aprendizagem, (...) tendo sido consistentemente relacionada não só com o rendimento escolar, mas também com a qualidade das aprendizagens” (Rosário, 2005, pág.39/40). A motivação extrínseca apenas foi referida por um dos participantes, *“a nível da empresa uma vez que ela também propôs esta oportunidade e eu aproveitei”* (P3); curiosamente dos cinco entrevistados, este participante foi o único que tinha interrompido o processo e retomado pouco tempo antes da data da entrevista (Quadro 5).

Quadro 5 – Tema: Motivação

Categoria	Entrevistados	Categoria	Entrevistados
Intrínseca		Extrínseca	
Concluir o ensino secundário/12.º ano	P1, P3, P4, P5	Incentivado pela empresa	P3
Melhorar o currículo	P1		
Progridir a nível profissional	P3, P4, P5		

Segundo Albuquerque (2008), “o fenómeno do abandono pode ser compreendido quer do ponto de vista individual, quer do institucional. Abandonar um curso pode representar, a nível individual, o fracasso para atingir uma meta, a ausência de interesse ou a incapacidade para satisfazer o trabalho académico” (Albuquerque, 2008, pág.21).

No Processo de RVCC, o abandono é também muito comum, particularmente no nível secundário, provavelmente pelo grau de exigência mais elevado em relação ao nível básico. A questão do abandono é, assim, algo com o qual as equipas técnico-pedagógicas têm que lidar diariamente e que obriga à constante definição de novas estratégias para contornar tal situação e implicar os formandos para que a adesão ao processo seja significativa. Esta questão foi abordada por uma participante “*quando comecei pensei em desistir...mal entrei pensei logo em desistir! (...) aquele primeiro impacto é desistir*” (P2), que manifestou o seu receio aquando do início do Processo de RVCC.

Para Cavaco (2008), a adesão ao Processo de RVCC depende de quatro fatores:

- i) a valorização/satisfação pessoal, nas situações em que o adulto pretende obter o diploma para a concretização de um objectivo, que por diversas razões tem vindo a adiar, e para provar a si próprio e aos outros que é capaz de o atingir); ii) as exigências e/ou projectos profissionais, o que é habitual nas situações em que a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado é um requisito determinante de acesso a uma profissão ou cargo; iii) as exigências e/ou projectos de formação profissional, o que acontece quando a pessoa tem o acesso condicionado a determinados cursos de formação e a sua frequência era fundamental para o seu projecto profissional); iv) melhoria do posicionamento face ao mercado de trabalho, o que ocorre quando a pessoa percebe que a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado é um investimento em si mesma, numa lógica de aumentar as vantagens (Cavaco, 2008, p. 503).

De salientar, que foram referidos mais fatores de permanência do que de abandono por parte dos participantes. Dos quatro participantes que concluíram o Processo (P1, P2, P4 e P5) apenas um (P1) mencionou um fator de abandono, “*em casa perdi tempo com isto e se calhar foi quando os meus filhos começam a questionar-me «oh mãe larga lá o computador e anda aqui um bocadinho», comecei a pensar, se calhar estou a dispensar um bocadinho mais tempo do que devia estar*” (P1), que refere ter conseguido contornar. Os restantes participantes reforçaram apenas fatores de permanência, concentrando-se nos fatores positivos, sendo que alguns deles estão diretamente relacionados com questões intrínsecas, possivelmente evidenciando um *locus* de controlo interno, “*eu também quando ponho na ideia que tenho que fazer uma coisa também não é para desistir, então tenho que ir até ao fim e pronto!*” (P2). Os fatores de permanência mencionados estão mais relacionados com o próprio, estando os de abandono mais interligados a questões exteriores ao próprio “*foi o trabalho mesmo, comecei a fazer noites, dias e andar assim toda trocada*” (P3). Por sua vez, a participante que retomou o Processo (P3) não referiu fatores de permanência (Quadro 5).

Quadro 6 – Tema: Fatores de permanência ou abandono do Processo

Categoria	Entrevistados	Categoria	Entrevistados
Fatores de Permanência		Fatores de Abandono	
Persistência	P2, P4	Disponibilidade de tempo	P3
Disponibilidade de tempo	P1	Solicitação familiar	P1, P3
Apoio da equipa técnico-pedagógica	P1, P2	Atividade profissional	P3
Conclusão do processo/12º Ano	P1, P4		
Flexibilidade de horários	P5		
Flexibilidade da empresa	P4		

2. O Processo de RVCC na Aprendizagem

No que diz respeito ao Processo de RVCC na Aprendizagem, apresentam-se os resultados evidenciados através da análise de conteúdo para os seguintes temas: Categorização do Processo de RVCC e Aprendizagem.

Na categoria Caracterização do Processo de RVCC, os participantes referiram os objetivos traçados “*eu como tinha na cabeça que tinha que acabar*” (P4), sendo que apenas um participante não referiu qualquer objetivo traçado, De salientar que os

objetivos identificados estavam relacionados com o desenvolvimento da autobiografia, fator inerente ao Processo de RVCC e com a duração/conclusão do Processo. Tal facto, mostra que os formandos poderão ser bastante dependentes da equipa técnico-pedagógica que com eles trabalha diretamente durante o Processo de RVCC, não sendo autónomos o suficiente para traçar os seus próprios objetivos.

Destacamos também que todos os participantes mencionaram obstáculos/dificuldades sentidas no Processo, sendo que apenas um dos participantes mencionou apenas um, tendo os restantes manifestado o facto de terem sentido várias dificuldades no decorrer do mesmo, *“eu estava à espera que o processo fosse diferente, no aspeto que eu vinha preparada para ser parecido com o ensino secundário”* (P1), *“pensava que era uma coisa depois cheguei aqui era diferente”* (P2). Vários anos depois da implementação desta iniciativa, existe ainda um grande desconhecimento por parte do público de como o Processo se desenrola. Foram também mencionados vários obstáculos de teor prático, tais como as questões ortográficas, os poucos conhecimentos de língua estrangeira e a possibilidade de exposição da vida privada na construção da autobiografia, questão que é fortemente abordada no início do Processo de Reconhecimento, em que os formandos são informados de que na construção da sua autobiografia não se deverão expor demasiado e contar a sua vida privada, tendo que ser capazes de fazer uma seleção da informação que consideram preponderante para a validação de créditos, sendo aconselhados a deixar de fora os episódios do foro privado que nada acrescentam ao Processo que estão a frequentar.

A construção do portefólio levantou também várias dúvidas nos formandos *“porque tive que fazer mais um trabalho de pesquisa, e pronto foi onde eu perdi mais tempo”* (P1); este tipo de tarefa ainda é pouco utilizado num ensino mais tradicionalista estando, contudo, a ganhar terreno e a ser utilizado com cada vez mais frequência, por exemplo, no ensino superior. No estudo de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades, os sujeitos entrevistados que concluíram o Processo de RVCC avaliaram de uma forma bastante positiva o apoio para a produção do portefólio, referindo que a produção do mesmo *“dá espaço a que o candidato mostre as suas competências”* (Carneiro, 2009, p. 44)

Podemos dizer que o portefólio *“é mais do que uma colecção do trabalho realizado pelo estudante ao longo do tempo, visto que favorece a aprendizagem reflexiva”* (Veiga Simão, 2008, p.142). A construção do mesmo poderá, desta forma, *“aproximar os métodos de ensino aos processos de aprendizagem se buscar a*

aprendizagem que evidencia o que se faz e o que se poderá fazer” e deverá ainda, favorecer a autoavaliação, a integração da mesma no processo de ensino-aprendizagem, sempre centrado no aluno, desenvolvendo um sentimento de parceria entre os diferentes elementos, professor e aluno ou formador e formando (Veiga Simão, 2008, p.145).

A questão da reflexão e integração de saberes adquiridos também levantou dúvidas *“eu aí pensei, isto vai ser uma complicação, eu lembro-me lá disto...epá sei lá, eu trabalhei nessa área mas não me lembro, partes técnicas não me lembro”* (P5).

Foi também referido pelos participantes a importância da entreajuda, bem como do apoio da equipa técnico-pedagógica para agilizar o decorrer do Processo de RVCC, fatores que consideramos fundamentais e que são trabalhados em conjunto com os grupos de formandos para desenvolver a coesão entre todos logo desde o início.

Finalmente, o balanço do Processo de RVCC é sentido como bastante positivo para todos os formandos. No entanto, dois formandos queixaram-se da desvalorização por parte de outros relativamente à frequência do mesmo e apenas um formando lamentou a ausência de alterações a nível profissional (Quadro 7). No estudo de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades, cerca de dois terços dos sujeitos que frequentaram este Processo referiram não ter obtido reconhecimento no local de trabalho (Carneiro, 2009). Julgamos que a existência de um reforço comportamental por parte das empresas será um passo fundamental na consolidação da adesão a este Processo, “pois sem a existência desse reforço, a incorporação de valor percebido será diminuta entre aqueles que sendo potenciais candidatos não deram o passo de se transformar em candidatos concretos” (Carneiro, 2009, p. 52). Sendo que este estudo data de 2009, estamos em crer que algumas mudanças já têm sido implementadas, particularmente em grandes empresas com as quais estabelecemos protocolos, mas existe ainda um grande trabalho a desenvolver nesta área, porque para além da consequência do sujeito se sentir bem consigo próprio ser conseguida pela conclusão do Processo de RVCC, será também fulcral a existência de uma valorização a nível profissional.

A importância da valorização pessoal é possivelmente das mais-valias mais referidas pelos formandos que concluem este Processo, tendo sido referida pelos quatro participantes que concluíram o Processo de RVCC. Estes resultados são coincidentes com os obtidos no estudo de Roberto Carneiro sobre a Iniciativa Novas Oportunidades, em que “a satisfação com a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades é muito elevada por parte de todos os grupos amostrais” (Carneiro, 2009, p.49). É ainda referido que a grande maioria dos sujeitos que efetuaram este Processo atribui uma elevada

importância ao facto de ter frequentado o mesmo, deste modo, “a conjugação desta informação com o nível de satisfação relatado por esses sujeitos demonstra que a passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades foi um elemento marcante e positivo nas vidas da larga maioria de quem frequentou este formato de qualificação” (Carneiro, 2009, p.51).

Foram ainda referidos a importância do Processo na progressão na carreira, o aumento da escolaridade, o reconhecimento de competências, a aquisição de conhecimentos e a motivação para continuar a frequentar formação ou ingressar num curso superior como consequência da conclusão do Processo de RVCC.

Quadro 7 – Tema: Caracterização do Processo de RVCC

Categorias	Indicadores	Entrevistados
Objetivos traçados	Desenvolvimento da autobiografia	P3, P4, P5
	Conclusão do Processo	P4
	Duração de tempo	P2, P4
Vivências durante o Processo	Relacionamento facilitador com os colegas/equipa	P1, P4
	Entusiasmo perante o Processo	P1
	Receio da sessão de júri	P1
Obstáculos/dificuldades sentidas no Processo	Processo muito diferente do ensino regular	P1, P2
	Iniciar a autobiografia	P1
	Gestão do tempo	P2, P3, P5
	Conciliar a vida profissional com o Processo	P3, P4
	Conciliar a vida pessoal com o Processo	P2
	Questões ortográficas	P5
	Pensar em desistir	P2
	Poucos esclarecimentos	P1
	Conhecimentos de língua estrangeira	P5
	Exposição da vida pessoal	P2
Dificuldades na construção do portefólio	Escrever sobre questões pessoais	P1, P2, P4
	Necessidade de fazer pesquisa de informação	P1
	Recordar informação do passado	P5
	Escrita no computador	P3
	Desinteresse por algumas áreas	P1
Sessões de tutoria	Facilitadoras do Processo	P1, P2
	Entreajuda	P1, P2, P3, P4

	Tomar consciência do trabalho em falta	P1, P2, P3, P5
Sessões de formação	Heterogeneidade do grupo em formação	P5
	Facilitismo nos conteúdos da formação	P5
	Desinteresse por algumas áreas de formação	P1
Ajuda/apoio durante o Processo	A nível pessoal/familiar	P2, P4
	Da equipa técnico-pedagógica	P2, P3, P4, P5
	A nível profissional	P4
Boas práticas	Boa gestão por parte da equipa	P1, P4
	Colaboração - formadores/formandos	P3, P4
	Facilitadoras de conhecimentos	P3
Balanço do Processo	Aumento da escolaridade	P4
	Progressão na carreira	P1, P4
	Valorização pessoal	P1, P2, P4, P5
	Reconhecimento de competências	P2, P5
	Aquisição de conhecimentos	P1, P3
	Ausência de alterações a nível profissional	P5
	Motivação para continuar a frequentar formação/curso superior	P2, P4
	Desvalorização por parte de outros	P2, P5

No que concerne à categoria Aprendizagem, quisemos explorar que concepções de aprendizagem têm os participantes, qual a importância que atribuem à aprendizagem no dia-a-dia, e qual a influência que consideram que o Processo de RVCC teve na sua própria aprendizagem. Foi possível verificar que para quatro participantes (P1, P2, P3 e P4) a aprendizagem é significado de obtenção de novos conhecimentos *“É aprender, evoluir, ter conhecimentos de coisas novas, aprender coisas novas, pronto evoluir. Não ficarmos sempre na estaca zero como se costuma dizer, evoluir.”* (P3), sendo que apenas para um participante esta se traduz numa melhor forma de enfrentar os problemas (P5). Tais resultados parecem estar em concordância com o conceito de aprender, e o facto de este “ter várias acepções ou ser percebido de forma diferente, quer seja como forma de adquirir saberes que nos são ensinados, quer seja como forma de descobrir novos saberes ou competências” (Faria et al, 2000, p. 204).

Relativamente à importância da aprendizagem no dia-a-dia, todos os participantes consideraram que a mesma é fundamental no dia-a-dia, referindo diversos

motivos, tais como: aquisição de novos conhecimentos, transmissão de conhecimentos como fator de evolução como pessoa, como benefício no relacionamento interpessoal e, ainda, o gosto pela aprendizagem.

No que se refere à influência do Processo na aprendizagem, os participantes consideram que o mesmo foi essencial para aumentar a sua aprendizagem dado que os levou a: adquirir novos conhecimentos, *“ir à descoberta de certas coisas que eu não sabia que existiam”* (P2); a aplicar conhecimentos que já possuíam, *“o processo em si ajudou-me a começar a pôr em prática aquilo que eu tinha aprendido (...) veio-me ajudar foi na parte do computador, de mexer muito mais à vontade e ter ganho prática”* (P1); a tomar consciência de conhecimentos que já tinham, *“valorizar-me a mim mesma um bocadinho mais, porque há certas coisas que nós não temos noção que realmente até sabemos fazer não é”* (P3); a estar desperto para outros assuntos, *“fui aprendendo, fui ligando a outros assuntos”* (P4); a ser capaz de reconhecer outros pontos de vista, *“a lidar aqui com algumas pessoas que eram completamente diferentes (...) a estar com elas, ouvir os problemas que tinham (...) obriga-nos a ver de maneira diferente”* (P5); a aprender a aprender, *“apesar de nós aprendermos algumas, no meu caso bastantes, coisas durante a vida, posso dizer que aqui aprendemos a aprender”* (P5); e, finalmente, a aprender a questionar, *“aprendemos a questionar as coisas, não a aceitá-las como feitas (...) aprendemos a olhar para as coisas de maneira diferente”* (P5). A premissa “aprender a aprender” referida por um participante é um dos quatro pilares da aprendizagem ao longo da vida, mencionados no livro *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser (Delors, 1996). Este documento é considerado um dos pioneiros na questão da aprendizagem ao longo da vida. Para o autor, aprender a conhecer significa “aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (Delors, 1996, p.101).

Quadro 8 – Tema: Aprendizagem

Categorias	Indicadores	Entrevistados
Conceção de aprendizagem	Obter novos conhecimentos	P1, P2, P3, P4
	Enfrentar os problemas de maneira diferente	P5
Importância da aprendizagem no dia-a-dia	Para adquirir novos conhecimentos	P1, P3
	Relacionamento interpessoal	P5
	Para poder transmitir conhecimentos	P1
	Fator de evolução como pessoa	P3

	Gosto pela aprendizagem	P2
Influência do Processo na aprendizagem	Adquirir novos conhecimentos	P1, P2, P4
	Aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos	P1
	Tomar consciência dos conhecimentos que tem	P3, P4
	Estar desperto para outros assuntos	P1, P2, P4
	Reconhecer/aceitar outros pontos de vista	P1, P5
	Aprender a aprender	P5
	Aprender a questionar	P5

No que se refere aos resultados encontrados nos questionários, dado o reduzido número dos mesmos, não foram feitas análises fatoriais com recurso a um programa de análise estatística como o SPSS, mas sim feita uma análise individual de cada um deles, tendo em conta os objetivos dos mesmos.

A Escala de Autoaprendizagem está dividida em três subescalas: AAC (aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem), INA (iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência) e AUA (autonomia na aprendizagem).

Nesta escala, quanto mais elevada a pontuação obtida, maior será o nível de competência de autoaprendizagem. Nos resultados obtidos pelos participantes na Escala de Autoaprendizagem (EAA, Lima Santos & Faria, 1998) verificamos que os valores são bastantes heterogéneos, sendo a média de resultados dos sete participantes de 121, em 144 de resultado máximo possível. O valor mais reduzido é de 110 (P7) e o mais elevado de 131 (P3). Curiosamente, estes dois resultados foram obtidos pelos dois participantes que interromperam o processo e o retomaram mais tarde (P3 e P7). Relativamente à subescala AAC, verificamos que três participantes (P2, P6 e P7) se encontram abaixo do valor médio, de 65. Curiosamente, um dos valores mais reduzidos pertence à participante (P2) que à data da entrevista e preenchimento dos questionários já se encontrava a frequentar um Curso de Auxiliar de Ação Educativa, que iniciou depois de concluir o Processo de RVCC, facto que poderá evidenciar que apesar de esta participante ter obtido um valor reduzido, poderá, no entanto, ter noção do seu papel ativo na procura de aprendizagens válidas para a sua vida. Na subescala AUA, esta participante (P2) obteve um valor acima da média, que poderá revelar uma boa autonomia na aprendizagem não sendo, no entanto, o valor mais elevado. De salientar ainda que durante o Processo de RVCC, esta participante abordava com alguma regularidade a equipa técnico-pedagógica pedindo ajuda e esclarecimentos no âmbito do

Processo. Nesta subescala o resultado mais reduzido foi obtido pela participante mais nova e com mais habilitações de partida à data do início do Processo (P1). Se pelo facto de ser a participante com mais habilitações, com a frequência de 12.º ano de escolaridade, poderíamos esperar um resultado mais elevado, talvez por ser a participante mais nova, a sua autonomia seja a mais reduzida de todos os participantes. Na subescala INA, os resultados foram mais homogéneos, com um valor médio de 28.14, tendo três participantes obtido o resultado mais reduzido (P1, P2 e P7). O valor mais elevado foi obtido pelo participante mais velho (P4), facto que se poderá dever não só à sua idade mas também à sua elevada experiência profissional.

Quadro 9 – Resultados da Escala de Autoaprendizagem

Participante	AAC	INA	AUA	Total
P1	68	26	22	116
P2	62	26	29	117
P3	69	30	32	131
P4	68	32	29	129
P5	68	30	30	128
P6	61	27	28	116
P7	59	26	25	110
Valor máximo	72	36	36	144
Média	65	28.14	27.86	121

3. Expectativas e Crenças

Relativamente à categoria Expectativas e crenças, apresentam-se os resultados evidenciados através da análise de conteúdo para os seguintes temas: Expectativas de sucesso (autoeficácia) e Importância do processo na vida dos entrevistados.

No que concerne ao tema Expectativas de sucesso, antes do início do Processo de RVCC, dois participantes manifestaram receio de não serem capazes de concluir, *“sabia que era diferente do básico mas não sabia se ia realmente conseguir”* (P4); um participante referiu ter a certeza que seria capaz, *“pensava fazer isto (...) sem dúvida alguma, isso nunca tive dúvidas disso, com mais ou menos dificuldade”* (P5); por sua vez, três participantes referiram que acreditavam em si próprios, *“É assim, quando eu acho que não sou capaz de fazer não me ponho a fazer”* (P2). Salientamos que o participante que retomou o Processo (P3) referiu ao mesmo tempo acreditar em si próprio mas ter receio de não ser capaz, esta relativa ambiguidade poderá também ter influenciado a interrupção do Processo.

No tema Expectativas de sucesso, depois da conclusão do Processo de RVCC, podemos verificar que um dos participantes que referiu ter receio de não ser capaz, considera que não existiu nenhuma diferença relativamente às suas expectativas de sucesso no geral, “*Sim são (expectativas), penso que sim*” (P4). O participante que tinha a certeza que seria capaz evidenciou que as expectativas que tinha a nível profissional não se verificaram, “*mas estava à espera que aparecesse qualquer coisa, não apareceu mas pode ser que apareça, será mais fácil se aparecer tendo o 12.º ano*” (P5). Os participantes (P1 e P2) que referiram ter confiança em si próprios manifestaram maior confiança depois da conclusão do Processo de RVCC. Neste caso, as suas crenças de autoeficácia terão sido confirmadas, facto que poderá ser provavelmente benéfico em projetos futuros. Para um participante (P2) terá sido benéfico, uma vez que este, ao fazer um balanço do Processo de RVCC, constatou que este lhe tinha dado motivação para continuar a frequentar formação e já estava, à data da entrevista, a frequentar um Curso de Auxiliar de Ação Educativa.

Quadro 10 – Tema: Expectativas de sucesso (autoeficácia)

Categoria	Entrevistados	Categoria	Entrevistados
Antes de iniciar o Processo		Depois de concluir o Processo	
Receio de não ser capaz	P3, P4	Sentir-se mais confiante	P1, P2
Certeza de que seria capaz	P5	Não notar qualquer diferença	P4, P5
Acreditar em si próprio	P1, P2, P3	Expectativas a nível profissional	P5

No que se refere ao tema Importância do Processo na vida dos entrevistados, é ponto assente que a grande maioria dos formandos que frequenta/conclui o Processo de RVCC refere que este teve bastante significado na sua vida, pois mudou a sua maneira de ser, de pensar, de se relacionar. Indiscutivelmente, algo se modifica nestas pessoas quando passam por este percurso. O aumento da autoestima é algo que se manifesta mais visivelmente, mas que importância atribuem, efetivamente, os participantes à conclusão deste percurso? Criámos duas categorias para este tema: alterações a nível pessoal e a nível profissional, sendo que os participantes referiram mais alterações a nível pessoal do que profissional. A nível pessoal foi referida a concretização de um objetivo por dois participantes (P1 e P4) “*como pessoa acho que...pronto sinto-me realizada e sinto que concretizei aquele objetivo que era ter o 12.º ano*” (P1); três participantes referiram estar, neste momento, mais despertos para outros assuntos (P1, P2 e P4) “*passsei a dar mais valor a certos conhecimentos, a certas coisas que se*

passavam à minha volta” (P2); para um participante, foi motivo de reconhecimento por parte da família e ao mesmo tempo considera que poderá motivar os seus filhos “e por isso é que eu vou tirar o curso superior, para dar força ao meu filho” (P4). De facto, a autoestima é também aqui referida por dois participantes (P1 e P5) “a confiança neste caso, para mim foi muito importante (...) logo após o processo acho que aí é que fiquei com outro tipo de confiança” (P1). Foi ainda referida a tomada de consciência das competências possuídas (P2 e P5) “foi exatamente esse recordar, esse reconhecimento dessas matérias que eu já as tinha mas que fui lembrando” (P5); a aquisição de novos conhecimentos (P1 e P2) “é aquilo que se aprende, porque se eu saísse daqui sem o 12.º ano ou até hoje não tivesse terminado o Processo eu achava benéfico (...) por aquilo que se aprende” (P1); finalmente, foi ainda referido por um participante que o processo serviu como facilitador para futuras aprendizagens “Eu tinha já noção que sabia algumas daquelas coisas, o facto de tirar o RVCC ajudou a relembrar ou a ter noção de que aquilo poderia ser útil mais tarde, até para a aprendizagem de novas matérias” (P5). No que diz respeito a alterações a nível profissional, foi referida a progressão na carreira “a minha formação deu-me para eu ficar, manter-me em Técnico de Manutenção de Aeronaves e ter uma responsabilidade de certificação de qualidade” (P4); a maior capacidade para lidar com dificuldades “talvez pense duas vezes e não aja logo como agia antigamente” (P2), e ainda a maior confiança na procura de emprego “eu comecei a procurar emprego, foi logo um estímulo, e uma coisa que me deixou muito feliz, fui a várias entrevistas de trabalho” (P1).

Quadro 11 – Tema: Importância do Processo na vida dos entrevistados

Categoria	Entrevistados	Categoria	Entrevistados
Alterações a nível pessoal		Alterações a nível profissional	
Concretização de um objetivo	P1, P4	Progressão na carreira	P4
Mais desperto para outros assuntos	P1, P2, P4	Maior capacidade para lidar com dificuldades	P2
Reconhecimento por parte da família	P4	Maior confiança na procura de emprego	P1
Influenciar/motivar os filhos	P4		
Aumentar a autoestima	P1, P5		
Tomar consciência das competências que possuía	P2, P5		
Aquisição de novos conhecimentos	P1, P2		
Facilitador para futuras aprendizagens	P5		

Relativamente aos resultados obtidos no Questionário Epistemológico, e tendo em conta os quatros fatores existentes, a média de valores mais baixos verifica-se no fator Processos de conhecimento e aprendizagem, com um valor de apenas 27.14, sendo o valor máximo de 80. Este fator avalia as crenças dos alunos sobre os processos de conhecimento e aprendizagem. “Numa perspectiva dita ingénua, o aluno acredita que o conhecimento e a aprendizagem dependem de factores que a própria pessoa não controla nem pode determinar” (Gonçalves, 2002, p.268). Esta perspetiva demonstra um aluno dependente em relação ao professor, com uma atitude passiva perante a aprendizagem. Desta forma, quanto mais reduzido for o valor obtido neste fator, maior a probabilidade de o aluno considerar que possui um papel ativo no seu próprio conhecimento. No quadro 12, podemos constatar que todos os participantes apresentam valores bastante baixos neste fator, mostrando-nos que estes consideram ter um papel ativo na sua aprendizagem, característica essencial para a frequência do Processo de RVCC. O segundo fator avalia as crenças dos alunos sobre o acesso ao conhecimento; uma perspetiva ingénua apresenta um aluno que considera que a aprendizagem acontece rapidamente ou não acontece de todo. Neste fator, os resultados dos participantes são igualmente baixos, demonstrando que os mesmos consideram que o conhecimento surge com persistência e esforço. No terceiro fator são avaliadas as crenças relativamente à estrutura do conhecimento. Se o aluno possuir uma perspetiva ingénua, acreditará que o conhecimento surge de forma simples. Finalmente, o quarto fator avalia as crenças sobre a natureza do conhecimento, em que uma perspetiva ingénua apresenta um aluno que considera que o conhecimento é estático e permanente. Nestes dois últimos fatores, os valores dos participantes são um pouco mais elevados. Tal facto pode estar relacionado com a questão da subjetividade do conhecimento e de não existir apenas uma verdade mas sim diferentes interpretações. Não nos esqueçamos que a maioria destas pessoas não frequentou sequer o ensino secundário; habitualmente é aqui que acabamos por desenvolver o nosso sentido crítico e que aprendemos a questionar as verdades que nos são apresentadas. Poderá ser mais difícil para estas pessoas compreender que o conhecimento não é estático, que pode ir-se alterando e que não aprendemos apenas decorando datas e acontecimentos.

Quadro 12 – Resultados do Questionário Epistemológico

Fator	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Valor máximo	Média
Processos de conhecimento e aprendizagem	22	31	23	28	35	27	34	80	27.14
Acesso ao conhecimento	19	26	31	24	19	19	33	65	24.43
Estrutura do conhecimento	27	26	20	22	25	19	31	40	24.29
Natureza do conhecimento	36	29	33	32	26	24	30	45	30
Total	104	112	107	106	105	89	128	230	107.29

Importa, também, sublinhar o facto de que dos quatro participantes que concluíram o Processo de RVCC de nível secundário, três tinham feito o Processo de RVCC de nível básico. Tal situação não é obviamente aconselhada pela tutela, no entanto, no CNO em causa, e dado que quando este começou a funcionar, durante um ano, apenas levou a cabo Processos de nível básico, a equipa-técnico pedagógica considerou que vários candidatos que tinham feito o nível básico (B3) teriam já nessa altura competências para frequentar um Processo de nível secundário e não o fizeram dado que a mesma oferta ainda não estava disponível.

Considerações finais

Através desta investigação propusemo-nos estudar um grupo de formandos que frequentaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Definimos objetivos e colocámos questões de investigação que importa novamente referir:

- Quais os fatores que influenciam a permanência ou o retorno dos formandos do Processo de RVCC?
- Como é que os formandos do Processo de RVCC identificam e encaram a aprendizagem?
- Qual o grau de elaboração das crenças epistemológicas dos formandos do Processo de RVCC?

Relativamente à primeira questão de investigação, identificámos fatores de permanência, maioritariamente relacionados com o próprio mas também com questões inerentes ao funcionamento do Processo no CNO frequentado. Foi referido o apoio da equipa técnico-pedagógica, bem como a flexibilidade de horários que a mesma disponibiliza a todos os seus candidatos. A disponibilidade de tempo e a flexibilidade dada pela empresa também foram referidas por dois candidatos. No entanto, a persistência e o objetivo da conclusão do Processo/12.º Ano foram dos fatores mais referidos para a permanência no Processo. O que nos poderá indicar que efetivamente o que leva um candidato que frequente o Processo de RVCC a não desistir serão os objetivos que traçou para si e a motivação em concluir algo que não pôde concluir anteriormente. Obviamente que se essa conclusão tiver outros ganhos para além da valorização pessoal, a adesão ao Processo poderá ser maior. No entanto, acabámos por perceber que mesmo quando não existe uma “recompensa” pela conclusão do Processo, se for algo que o candidato deseja profundamente e que está ligado a objetivos de vida que traçou, tal poderá ser suficiente para se aplicar verdadeiramente neste Processo. Os fatores de abandono identificados foram em menor número, onde obtivemos respostas relativas à disponibilidade de tempo, solicitação familiar e atividade profissional, todas estas questões extrínsecas aos formandos. Estamos em crer que esta questão poderia ser mais explorada futuramente, tendo em conta a sua relação com os *locus* de controlo interno e externo, ou seja, para estes participantes os fatores de permanência são maioritariamente consequência do próprio; no entanto, os fatores de abandono são vistos como uma consequência externa ao formando, que este não controla. Contudo,

reiteramos que são bastantes os candidatos que, apesar de vivenciarem possíveis fatores de abandono, não o fazem e concluem o Processo. Possivelmente poderão possuir uma maior capacidade de resiliência ou, efetivamente, necessitam de concluir o Processo de RVCC para cumprir determinados objetivos a que se propuseram, sendo o Processo não um objetivo em si mas um patamar necessário para atingir outros objetivos.

A questão da permanência e do abandono do Processo de RVCC parece estar também relacionada com a dificuldade em gerir o tempo e todas as solicitações constantes do dia-a-dia mas também possivelmente com o grau de exigência que o mesmo apresenta. O papel fundamental da reflexão neste processo também poderá ser uma questão a estudar, pois a exigência feita aos formandos para que reflitam sobre os seus percursos de vida torna-se muitas vezes numa tarefa difícil de cumprir por muitos deles.

No que concerne à segunda questão de investigação, pretendíamos perceber como é que os formandos do Processo de RVCC identificavam e encaravam a aprendizagem. Constatámos que a maioria dos participantes identificou a aprendizagem como um sinónimo de obtenção de novos conhecimentos, ou seja, para os mesmos a aprendizagem é aprender algo novo que não se sabia, sendo que apenas um participante referiu a aprendizagem como um modo de enfrentar os problemas de maneira diferente. Foi unânime para todos os participantes que a aprendizagem é algo fundamental no dia-a-dia: para adquirirmos novos conhecimentos, para os transmitir e evoluir como pessoa, no relacionamento interpessoal ou simplesmente pelo gosto pela aprendizagem. Finalmente, a influência do Processo de RVCC na aprendizagem possibilitou: a aquisição de novos conhecimentos; a aplicação de conhecimentos anteriormente adquiridos, a tomada de consciência de conhecimentos adquiridos previamente, a possibilidade de ficar desperto para outros assuntos, de reconhecer/aceitar outros pontos de vista, de aprender a aprender e a questionar.

Através dos resultados encontrados na Escala de Autoaprendizagem (EAA, Lima Santos & Faria, 1998) e no Questionário Epistemológico de Schommer (QEES, adaptação de Gonçalves, 2002) constatámos, assim, que estes participantes evidenciaram possuir crenças epistemológicas complexas, particularmente no que diz respeito aos fatores 1 e 2 – Processos de conhecimento e aprendizagem e Acesso ao conhecimento, respetivamente – do Questionário Epistemológico. Evidenciaram também capacidade de autoaprendizagem, em particular na subescala AAC, aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem. Tais

resultados são coincidentes com o que é esperado que seja o perfil do formando do Processo de RVCC – possuir crenças epistemológicas menos ingénuas e assumir uma capacidade de autoaprendizagem elevada. Não poderemos, no entanto, afirmar se este ponto de vista não poderá ter sido uma consequência da conclusão do Processo, dado que os questionários foram preenchidos cerca de um ano e meio depois da ida a júri e, consequentemente, da conclusão do Processo de RVCC. Possivelmente através de um estudo longitudinal, com o preenchimento dos questionários no início e no fim do Processo poderíamos tentar perceber se a frequência do mesmo altera a capacidade de autoaprendizagem dos candidatos, bem como as suas crenças epistemológicas.

As razões para a inscrição no Processo RVCC manifestadas pelos participantes foram as mais variadas, contudo o sentimento de objetivo cumprido e de satisfação parece ser transversal a cada um deles. Tal como nos Primeiros Estudos da Avaliação Externa à Iniciativa Novas Oportunidades levados a cabo pela Universidade Católica Portuguesa e coordenados por Roberto Carneiro, em que foi possível verificar “que a passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades foi um elemento marcante e positivo nas vidas da larga maioria de quem frequentou este formato de qualificação” (Carneiro, 2009, p. 51).

Através desta investigação obtivemos, desta forma, dados no que diz respeito aos participantes, formandos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que nos permitem perceber que existe, de facto, um impacto nas suas vidas depois da conclusão deste Processo.

Estamos obviamente conscientes das limitações que esta investigação apresenta, no que concerne ao número de participantes, pois a adesão ao mesmo foi reduzida. Contudo, consideramos que obtivemos bastante informação, através de testemunhos ricos em conteúdo, sob a forma de entrevista. Dado o reduzido número de participantes, tratámo-nos de fazer uma triangulação de dados, recolhidos de diferentes situações, por forma a “assegurar a validade dos trabalhos interpretativos, suportados basicamente por documentos de natureza pessoal, discursivo-narrativa” (Alves, 2002, p. 77)

Outra das possíveis limitações prende-se com o facto de a investigadora ter sido uma interveniente direta no Processo de RVCC dos participantes, na qualidade de Profissional de RVC. Certamente que tal facto pode ter favorecido a criação de um ambiente de confiança e à-vontade para responder às questões colocadas, sendo que

também poderá ter tido influência direta nas considerações dos mesmos e na pressão para dar respostas socialmente aceites.

A realização de sessões de tutoria com estes mesmos participantes favoreceu esta investigação, bem como as noções pessoais relativas ao mesmo, pois julgamos que ajudou a compreender melhor como estes participantes lidaram com a frequência deste Processo. O balanço que foi feito destas sessões de tutoria é, obviamente, positivo, sendo que consideramos que as mesmas foram facilitadoras do Processo, através do balanço de competências e do reconhecimento das mesmas, tendo sido também possível avaliar as dificuldades sentidas durante o Processo e perceber como as mesmas foram ultrapassadas. O trabalho em grupo ajudou ainda ao desenvolvimento de um verdadeiro espírito de ajuda recíproca em que os participantes foram-se motivando e auxiliando mutuamente pedindo, até, junto da Profissional de RVC, a cedência de uma sala do CNO para trabalharem em conjunto em dias que não tinham sessões de reconhecimento ou formação marcadas. Tal situação deveu-se, segundo os participantes, ao facto de, apesar de considerarem as sessões de tutoria muito importantes, considerarem que as mesmas deveriam ocorrer em maior número. Julgamos que estas sessões facilitaram o Processo de RVCC e aceleraram a compreensão dos referenciais e a apropriação dos mesmos, facto que noutros grupos parecia não estar tão presente, dado que os formandos acabavam por colocar as decisões inteiramente nos formadores e iam desenvolvendo as suas autobiografias sem ter plena noção do que estavam a validar, de acordo com os referenciais de competências-chave. Neste grupo, tendo-lhes sido solicitado que referissem em que áreas sentiam mais dificuldades, os participantes sentiram necessidade de se apropriar dos referenciais e até fazer uma escolha criteriosa do trabalho que queriam desenvolver e que competências queriam validar.

Reiteramos o sentimento de valorização pessoal que encontramos nos candidatos que passam por este Processo mas para que o mesmo se possa implementar definitivamente, os ganhos terão que ser equitativos também a outros níveis, particularmente a nível profissional, pois cremos que para muitos o reconhecimento de competências adquiridas ainda não é visto como uma opção válida para a conclusão de um ciclo de estudos.

De facto, a pertinência para este estudo, e dada a sua natureza exploratória, poderá ser a de um primeiro passo para uma investigação aprofundada futura nesta área da educação e formação de adultos e da importância que a aprendizagem ao longo da

vida deverá ter não só nos sistemas de ensino tradicionais mas também na formação de adultos.

É com grande descontentamento que verificamos que esta iniciativa atravessa, neste momento, um caminho de incertezas, situação que esperamos que possa ser reversível, tendo em conta o sucesso da mesma e o público abrangente que atingiu. Consideramos que existem várias alterações possíveis, novas estratégias a traçar, novas metodologias, mas julgamos que as mesmas deveriam ocorrer forçosamente de forma clara e concertada para aqueles que estão diretamente implicados neste Processo, não só as equipas técnico-pedagógicas, mas também todos os formandos inscritos nestes percursos, principais interessados e envolvidos nas decisões que poderão vir a ser tomadas pela tutela.

Referências

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 19-28.
- Alvarez, M. (2006). *O adulto aprendiz do contexto formativo EFA: auto-conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem - Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alvarez, M. & Veiga Simão, A. M. (2007). A Competência de Auto Aprendizagem em Adultos candidatos aos Centros Novas Oportunidades. *Revista Educareducere*, “Aprendizagem ao Longo da Vida”, nº 20, 69-89.
- Alves, F. C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, nº 1, 2 e 3, 77-87.
- Aragão, R. (2009). *A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009). *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*, ANQ, I.P., Lisboa.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CEE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Documento de trabalho dos serviços da comissão. Bruxelas: CCE.

- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Falcão, M. (2006). *As crenças epistemológicas de estudantes adultos do ensino secundário recorrente nocturno*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Faria, L., Rurato, P. & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, XVIII (2), 203-219.
- Faustino, F., Rocha, L. & Ferreira dos Santos, M. (2008). Pedagogia das Competências e mudança de paradigma da educação-formação. *Formar: Revista dos Formadores*, Nº 65, Out./Nov./Dez, 33-36.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education today and tomorrow*. Paris-Londres: UNESCO-Harrap.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119-159.
- Goguelin, P. (1994). *La formation continue de adultes*. Paris: PUF.
- Gomes, M. C. (Coord.), Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gonçalves, M. D. (2002). *Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Hofer, B. K. (2002). Personal Epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p.3-14). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Hofer, B. (2004a). Paradigmatic Approaches to Personal Epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1-3.
- Hofer, B. (2004b). Epistemological Resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39 (1), 57-68.

- Inácio, M. J. (2009). *Aprender a Aprender no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Estudo de caso duplo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios [Documento electrónico]: XV recenseamento geral da população: V recenseamento geral da habitação: resultados provisórios*. Instituto Nacional de Estatística. Lisboa: INE. Recuperado em 22 de setembro de 2012, através de <http://censos.ine.pt>
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London and New York: Routledge Falmer.
- Knowles, M. S. (1980) *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. 2. ed. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria, VI: American Society for Training and Development.
- Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação da competência de auto-aprendizagem. Porto: Edição de autor.
- Lima Santos, N. & Faria, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (1), 45-66.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2003). Desafios da avaliação da auto-aprendizagem em contexto sócio-laboral. *Revista de Psicologia Militar*, 14, 163-184.
- Lima Santos, N. & Rurato, P. & Faria, L. (2000). Auto-aprendizagem e auto-conceito de competência cognitiva em contexto empresarial. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 5(1), 135-146.
- Nogueira, S. M. (2004). A andragogia: que contributos para a prática educativa? *Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*, v. 5, n. 2, 333-356.
- Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnet.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Oliveira, A. L. (2006). Estudo de adaptação do Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) para estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, Vol. V (1), 133-145.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (p. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*, Tese de Doutoramento, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT, MCES, Lisboa.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248-258.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro: UIDTFF, 2ª edição.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-318.
- Schommer, M., Carvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M., & Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38, 173-186.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (4), 551-562.

- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M., Brookharth, S., Hutter, R., & Mau, W. (2000). Understanding middle student's beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94 (2), 120-127.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In Taveira M.C. (Coord.). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Titz, J. (1995). O projecto “educação permanente” do Conselho da Europa. *Revista Europeia Formação Profissional – Cedefop*, nº 6 (Setembro-Dezembro), p. 45-48.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Colecção Plátano Universitária.
- Veiga Simão, A. M. (2005). O “Portefólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem – uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves I., *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro* (83-100). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (2007). *Auto-regulação da Aprendizagem – das concepções às práticas*. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A., *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind Society – The Development of High Psychological Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei nº387/99 de 28 de Setembro - Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

Portaria n.º1082-A/2001 de 5 de Setembro – Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Decreto-Lei n.º208/2002, de 17 de Outubro – Criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro – Altera a Portaria nº 1 082-A/2001, de 5 de Setembro, que cria uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC)

Decreto-Lei nº 276-C/2007 de 31 de Julho - Definição da missão e das atribuições da Agência Nacional de Qualificação, I. P.

Portaria nº370/2008 de 21 de Maio - Definição das dimensões de trabalho dos Centros Novas Oportunidades

Decreto-Lei nº 36/2012 de 15 de Fevereiro – Criação e aprovação da orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.)

Índice de quadros

Quadro 1. Comparação dos pressupostos da Pedagogia e da Andragogia.....	7
Quadro 2. Caracterização dos participantes por idade e género.....	28
Quadro 3. Caracterização dos participantes por anos de experiência profissional e escolaridade.....	28
Quadro 4. Estrutura fatorial da segunda versão do Questionário Epistemológico para Estudantes do Ensino Secundário.....	Anexo IV
Quadro 5. Tema: Motivação.....	36
Quadro 6. Tema: Fatores de permanência ou abandono do processo.....	38
Quadro 7. Tema: Caracterização do Processo de RVCC.....	40
Quadro 8. Tema: Aprendizagem.....	43
Quadro 9. Resultados da Escala de Autoaprendizagem.....	44
Quadro 10. Tema: Expectativas de sucesso (autoeficácia).....	45
Quadro 11. Tema: Importância do processo na vida dos entrevistados.....	46
Quadro 12. Resultados do Questionário Epistemológico.....	49

Abreviaturas

AAC – Aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

AUA – Autonomia na Aprendizagem

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

EAA – Escala de Autoaprendizagem

INA – Iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

QEES – Questionário Epistemológico de Schommer

Profissional de RVC – Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

Anexos

Anexo I - Sessões de Tutoria/Materiais utilizados

Nas várias sessões de tutoria com o grupo foram usados diversos materiais, com o intuito de facilitar o Processo de Reconhecimento de Competências.

Na quarta sessão de reconhecimento que acontece na fase inicial do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no dia 9 de Fevereiro de 2010, foi realizada a primeira sessão de tutoria propriamente dita.

Aproveitei a última parte da sessão para entregar o primeiro questionário, que seguidamente se apresenta, que foi desenvolvido com o objetivo de ficar a conhecer melhor o grupo, de saber as motivações que os levaram a inscrever-se no Centro Novas Oportunidades e de que ordem estas seriam. Também lhes foi questionado quais os benefícios a nível pessoal ou profissional, aliada à conclusão do 12.º Ano, quais as metas/objetivos que pretendiam atingir e, relativamente ao Processo, como tencionavam estruturar o portefólio e quais as competências a evidenciar nos mesmos.



Questionário

1. Quais foram as motivações que o(a) levaram a inscrever-se no Centro Novas Oportunidades? De que ordem?

2. A conclusão do 12º Ano irá trazer-lhe benefícios a nível pessoal/profissional?

3. Quais são as metas/objetivos que pretende atingir?

4. Como pretende estruturar o seu portefólio?

5. Quais são as competências que pretende evidenciar no seu portefólio?

Obrigado(a) pela sua colaboração!

Grupo: _____

Nome: _____

Analisando as respostas dos adultos aos questionários foi possível verificar, talvez tendo em conta o facto de o Processo se ter iniciado há pouco tempo e os conhecimentos ainda eram bastante reduzidos, que a maioria das respostas era vaga, bastante generalizada e muito semelhante entre si.

Na sessão de tutoria do dia 26 de Março de 2010, estiveram presentes dez adultos, que se juntaram em dois grupos com três elementos cada e um outro com quatro elementos. Antes de iniciarem o trabalho em grupo, fizemos uma pequena análise das respostas por eles dadas nos questionários iniciais.

Na primeira questão relativa às motivações para a inscrição, foram dadas respostas como: aumentar os conhecimentos, reconhecer a experiência adquirida a nível pessoal e profissional, tirar um curso superior, cumprir um objetivo, concluir a escolaridade a que se tinha proposto e possibilidade futura de conseguir um melhor emprego. Na segunda questão, relativamente aos benefícios que a conclusão iria trazer, as respostas foram regra geral de ordem profissional: evolução profissional, emprego melhor remunerado, certificação a nível profissional, emprego mais qualificado; tendo apenas duas respostas, evidenciando questões pessoais: mais-valia a nível pessoal e realização pessoal. No que concerne às metas/objetivos a atingir, as respostas evidenciaram objetivos concretos, tais como: emprego melhor e mais qualificado, concluir o 12º ano e ingressar na faculdade, curso superior, dar ânimo ao filho, ingressar novamente no mercado de trabalho, concluir o 12º ano, conclusão do Processo de RVCC. Relativamente à questão sobre a estruturação do portefólio, as respostas foram mais vagas: de forma organizada e o mais completo possível, por experiência profissional, história de vida, ordem cronológica, autobiografia. No que se refere à última questão relativa às competências a evidenciar no portefólio, as respostas foram também relativamente vagas: reconhecimento pessoal e profissional adquirido ao longo da vida, versatilidade, formações e experiência profissional, contar a história de vida, competências adquiridas ao longo da vida, história de vida.

A maioria concordou com as respostas que deu no questionário, alguns acharam que não foram muito objetivos e que podiam ter dado respostas mais concretas.

Posteriormente, foi dado a cada grupo um guião e respetiva folha de registo, seguidamente apresentados, onde todos os membros do grupo deveriam, em conjunto, consultar os seus portefólios e identificar as competências já evidenciadas, se o fizeram de uma forma clara, que competências queriam evidenciar no portefólio e ainda não o tinham feito, e se tudo estava a correr como tinham planeado. Mais uma vez, o

sentimento geral foi de que os seus portefólios ainda estavam bastante atrasados tendo em conta o que era esperado e o que eles planearam. Achei que esta sessão serviu para os sensibilizar e se aperceberem de que estavam pouco empenhados no desenvolvimento dos seus portefólios.



Guião para trabalho de grupo

Em conjunto com os seus colegas de grupo consulte os portefólios que cada um tem desenvolvido. Tome notas.

Identifique as competências que já evidenciou no seu portefólio. Acha que o fez de uma forma clara? Seguiu o plano inicialmente pensado? Caso não o tenha feito o que poderá fazer para evidenciar essas competências/aprendizagens? Que competências considera importantes e fundamentais colocar no portefólio e que ainda não fazem parte deste?

Refleta com os colegas de grupo as questões anteriormente colocadas e coloque a reflexão/troca de ideias por escrito.



Reflexão/Troca de Ideias:

[illegible]

Membros do Grupo: _____

Na seguinte sessão de tutoria, dia 22 de Abril de 2010, estiveram presentes sete adultos. Desta vez, apesar de ser um trabalho em grupo optei por dar uma folha de registo de reflexão/troca de ideias a cada um, juntamente com o guião, dado que na última sessão de tutoria algumas pessoas não colocaram o seu ponto de vista individual, mas apenas o que a maioria do grupo achava.

Nesta fase do processo já os portefólios estavam bastante mais desenvolvidos e, desta vez, foi-lhes pedido que pensassem nas alterações que fizeram aos portefólios desde a última sessão de tutoria, tendo em conta os referenciais de competências-chave e o que ainda queriam incluir no portefólio, qual a área a que estavam a ter mais dificuldade e mais facilidade, que dificuldades foram sentindo na criação do portefólio e como as ultrapassaram.

Aqui as respostas dos adultos foram muito mais específicas, alguns revelaram dificuldades em TIC, outros na Língua Estrangeira, mas no geral a área de STC acaba por ser aquela em que a maioria dos adultos revela mais dificuldade, por ter uma componente mais teórica e com uma forte vertente científica, que não é tão facilmente acessível para todos. Talvez para os funcionários OGMA - Indústria Aeronáutica de Portugal, S.A., a tarefa esteja um pouco mais facilitada dado o grande número de formações que recebem em contexto profissional e a especificidade das funções que exercem. Seguidamente, apresenta-se o respetivo guião.



Guião para trabalho de grupo

Em conjunto com os seus colegas de grupo consulte os portefólios que cada um tem desenvolvido. Tome notas.

Que mudanças considera que ocorreram no seu portefólio desde a última sessão de tutoria? Porque ocorreram?

Relativamente aos referenciais de competências-chave, o que ainda tem que incluir no seu portefólio? Em qual das áreas tem mais facilidade e em qual tem mais dificuldade? Em qual área necessita de ajuda?

Que dificuldades tem sentido na construção do seu portefólio? Como as ultrapassou?

Reflita com os colegas de grupo as questões anteriormente colocadas e coloque a reflexão/troca de ideias por escrito.

Em seguida, apresentamos um questionário devidamente preenchido por um dos participantes, presente na primeira sessão de tutoria e também a reflexão/troca de ideias da segunda e terceira sessões de tutoria. De salientar, que os questionários da primeira sessão foram preenchidos individualmente. No trabalho de grupo da segunda sessão as reflexões/trocas de ideias foram preenchidas em grupo e, finalmente, na terceira sessão, apesar de as reflexões terem sido feitas em conjunto, cada adulto preencheu uma folha individualmente.

Questionário

1. Quais foram as motivações que o(a) levaram a inscrever-se no Centro Novas

Oportunidades da Escola Secundária

De que ordem?

As motivações foram, eu acho que o 12º ano sempre foi o objetivo e achei que era uma boa oportunidade para eu atingir com este meu objetivo acima de tudo de ordem pessoal, mas também profissional.

2. A conclusão do 12º Ano irá trazer-lhe benefícios a nível pessoal/profissional?

A conclusão do 12º ano irá trazer-me benefícios a nível pessoal, profissional e académico, porque irá ajudar-me a ter habilitação para ter um trabalho melhor e a nível pessoal trata-se de uma necessidade pessoal.

3. Quais são as metas/objectivos que pretende atingir?

As metas objectivas que pretendo atingir é não dividir a condução o 12º ano, isto para ingressar novamente no mercado de trabalho, que está muito difícil e com o 12º ano, "leque" de ofertas e suspensão, daí a estar determinada para conseguir.

4. Como pretende estruturar o seu portefólio?

Pretendo estruturar o meu portefólio por ordem cronológica.

5. Quais são as competências que pretende evidenciar no seu portefólio?

No meu portefólio pretendo evidenciar a minha história de vida contada e ilustrada de uma forma clara e precisa.

Obrigado(a) pela sua colaboração!

Grupo: 538

Nome:

Reflexão/Troca de Ideias:

Desde a última Sessão de tutoria, as mudanças que ocorreram no meu portefólio, foram essencialmente no desenvolvimento de alguns temas, ~~desenvolvendo~~ ^{consequência} desenvolvimento em alguns temas sobre os quais, das sessões de desocultação.

No meu portefólio, ainda tenho de incluir a parte dos ^{equilibradamente} sistemas técnicos. É a área em que tenho mais dificuldade e precisamente a área de STC. A área em que feroz que tenho menos dificuldade é em CLE e LE.

A dificuldade que encontro no desenvolvimento do meu portefólio, foi em conseguir fazer a "ligação" com a história da minha vida e trabalhar as várias partes sobre o desempenho, mas quando posso desenvolver a parte que fizemos sentido.

Membros do Grupo:



Reflexão/Troca de Ideias:

- Nos portefólios auditados, falta mencionar quais foram as motivações que vos levaram a inscrever-vos no RUCC;
- Em relação aos benefícios que o RUCC vos vai trazer, nada está esclarecido na autobiografia;
- Não foram ainda mencionados os metas/objectivos;
- Falta vos evidenciar competências/aprendizagens na vossa autobiografia;
-

Membros do Grupo:

Fazendo um balanço destas sessões de tutoria, considero que as mesmas foram facilitadoras do Processo de Reconhecimento de competências, através do balanço de competências, do reconhecimento das mesmas mas também das dificuldades que os adultos sentiram durante o Processo e do ultrapassar das mesmas. O trabalho de grupo foi fundamental, pois o grupo desenvolveu um verdadeiro espírito de interajuda e os adultos foram-se motivando e auxiliando uns aos outros, chegando a solicitar uma sala do CNO para trabalharem em conjunto pois apesar de considerarem as sessões de tutoria importantes, uma das críticas que referiram foi que estas deveriam ser em maior número.

Este grupo foi sendo bastante assíduo, com exceção de alguns elementos, o que os levou a desenvolver os portefólios com alguma rapidez, mas não descurando a qualidade dos mesmos, tendo alguns deles já se apresentado em sessão de Júri, com trabalhos de elevada qualidade e relevância.

Penso que para mim foi bastante positiva a tutoria que desenvolvi com este grupo. É certo que neste momento já iria alterar alguns procedimentos, conduziria algumas situações de maneira diferente, facto que é compreensível pois foi a primeira vez que desenvolvi este tipo de trabalho de uma forma mais aprofundada e seguindo uma base teórica. Porém, considero que terá resultado positivamente e tenciono seguir as mesmas orientações com os próximos grupos que entretanto forem iniciando comigo como Profissional de RVC. Não sei se irá diminuir os índices de desistência, pois neste grupo também estas situações se verificaram, mas penso que facilitou o Processo a quem era assíduo e acelerou a compreensão dos referenciais e a apropriação dos mesmos, facto que noutros grupos parecia estar um pouco ausente, pois os adultos colocavam as decisões inteiramente nos Formadores, iam desenvolvendo trabalho sem saber muito bem o que isso iria validar de acordo com os referenciais de competências-chave. Neste grupo, como lhe era solicitado que referissem em que áreas sentiam mais dificuldades, os adultos sentiram necessidade de compreender melhor os referenciais e até fazer uma escolha criteriosa do trabalho que queriam desenvolver e que competências queriam validar. Claro que também ajudou o facto de a minha experiência ser neste momento mais elevada neste Processo ao nível do ensino secundário e a maior compreensão que tenho relativamente aos referenciais de competências-chave.

Como tal, estou certa de que estas sessões de tutoria passarão a ser parte integrante do Processo de Reconhecimento de competências nos meus grupos futuros no Centro Novas Oportunidades.

Guião de Entrevista

1

Tema:

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as Crenças sobre a Aprendizagem

Objetivos gerais:

- Conhecer o que motivou os entrevistados a candidatarem-se ao Processo de RVCC;
- Recolher dados que ajudem a compreender como decorreu o Processo de RVCC dos entrevistados;
- Conhecer que expectativas de sucesso tinham antes de iniciar o Processo (expectativas de autoeficácia);
- Perceber qual a importância do Processo de RVCC na vida dos entrevistados;
- Verificar qual o impacto do mesmo, na vida dos entrevistados, depois da sua conclusão;
- Recolher informação que permita caracterizar as condições pessoais, organizacionais e contextuais que condicionam e/ou potencializam o Processo de RVCC;
- Recolher informação que ajude a compreender a importância da aprendizagem na vida, dos sujeitos entrevistados.

Etapas da Entrevista	Objetivos específicos	Tópicos para formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> – Informar sobre os objetivos da investigação, – Referir a importância da participação do entrevistado e assegurar a confidencialidade da mesma. – Salientar o caráter restrito do uso das informações prestadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Criar um clima de confiança; agradecer a participação no início e no final da entrevista; pedir autorização para gravar a entrevista
2. Processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual a motivação para a inscrição (intrínseca ou extrínseca) • Compreender que objetivos traçaram e o que fizeram para os atingir (elaboração de objetivos); 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivações para inscrição nas Novas Oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> – Incentivo da Entidade Patronal, da família/amigos, objetivos traçados a nível pessoal e/ou profissional
		<ul style="list-style-type: none"> – Objetivos traçados ao longo do Processo e estratégias para lidar com os mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> – Que objetivos traçou ao longo do Processo
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspetos positivos e negativos ao longo do Processo • Conhecer os obstáculos à aprendizagem identificados e como lidou com eles 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização do decorrer do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – O que considera que correu bem e o que correu menos bem
		<ul style="list-style-type: none"> – Obstáculos sentidos no decorrer do Processo e estratégias adotadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Que tipo de obstáculos – Estratégias para lidar com os mesmos
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do portefólio 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização da elaboração do portefólio – Dificuldades sentidas na construção do portefólio e como foram ultrapassadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Fácil, trabalhosa, bastante acessível, etc...

		<ul style="list-style-type: none"> – Considerações sobre a construção do portefólio 	<ul style="list-style-type: none"> – Se conseguiu evidenciar realmente todos os seus conhecimentos e experiências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilidade das sessões de Tutoria com a Profissional RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Importância das sessões de tutoria como facilitadoras do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Na elaboração do portefólio (importância da utilização dos questionários/fichas de trabalho) – Com os materiais...
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que tipo de ajudas poderia ser útil, se a obtiveram e junto de quem (estratégias de ajuda externa); 	<ul style="list-style-type: none"> – Ajuda/Apoio durante o Processo – Obstáculos durante o Processo – Boas Práticas no Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Como lidou com os obstáculos durante o Processo? – Que recursos foram disponibilizados para ajudar a superar dificuldades? – Apoio da família ou amigos no decorrer do Processo – Identificação de Boas Práticas (sugestões)

	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os fatores de permanência ou abandono do Processo de RVCC (intrínsecos ou extrínsecos) 	<ul style="list-style-type: none"> Fatores que não facilitaram/dificultaram o Processo de RVCC Fatores que levaram ao não abandono do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de disponibilidade a nível profissional: acumulação de + que um emprego, aceitar fazer turnos/horas extra, mudança de emprego; falta de disponibilidade a nível pessoal: nascimento de um filho, doença do próprio ou familiar, casamento/divórcio, falta de motivação, sentimento de incapacidade para elaborar o portefólio/concluir o Processo
	<ul style="list-style-type: none"> Saber se as expectativas de sucesso se mantiveram 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de sucesso antes do Processo de RVCC Expectativas de sucesso depois de concluir o Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> Que expectativas de sucesso tinha antes de iniciar o Processo de RVCC? Que expectativas de sucesso tem hoje em dia?
3. Vida Pessoal/Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Identificar alterações a nível pessoal ou profissional depois da conclusão do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> Alterações a nível pessoal ou profissional 	<ul style="list-style-type: none"> Mudança de emprego, mudança de funções no local de trabalho, promoção no trabalho, entrada no ensino superior
		<ul style="list-style-type: none"> Se o Processo de RVCC terá facilitado essas mudanças, se as houve 	<ul style="list-style-type: none">

		– Como lida com dificuldades no dia-a-dia depois do Processo de RVCC	– Mais fácil, mais difícil, da mesma forma
		– Impacto do Processo de RVCC	– Positivo, negativo, não teve impacto
4. Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as Conceções relativamente à Aprendizagem 	– Conceções relativamente à Aprendizagem	– O que entende por aprendizagem, como a define
		– Importância da aprendizagem no dia-a-dia	– Algo fundamental para se ser um melhor trabalhador independentemente da área profissional, ou apenas importante em determinadas profissões),
		– Influência do Processo de RVCC na aprendizagem	– Proporcionar novas aprendizagens, aumentar a capacidade de aprendizagem,
		– Capacidade para procurar/pesquisar informação depois da conclusão do Processo de RVCC	– Aumentou, diminuiu, não houve alteração,

		<ul style="list-style-type: none"> – Como se define atualmente como trabalhador, desde que concluiu o Processo 	<ul style="list-style-type: none"> – Sente-se com mais capacidade para desempenhar as suas funções profissionais, apenas aumentou as habilitações escolares, não nota diferença nenhuma.
5. Final/Balanco da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração. - Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que balanço é feito de toda esta experiência, do Processo. - Existe mais algum assunto sobre a sua vivência que gostasse de referir? 	<ul style="list-style-type: none"> – Agradecer a colaboração salientando a importância da contribuição pessoal

Guião de Entrevista

2

Tema:

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as Crenças sobre a Aprendizagem

Objetivos gerais:

- Conhecer o que motivou os entrevistados a candidatarem-se ao Processo de RVCC;
- Recolher dados que ajudem a compreender como decorreu o Processo de RVCC dos entrevistados;
- Conhecer que expectativas de sucesso tinham antes de iniciar o Processo (expectativas de autoeficácia);
- Perceber qual a importância do Processo de RVCC na vida dos entrevistados;
- Recolher informação que permita caracterizar as condições pessoais, organizacionais e contextuais que condicionam e ou potencializam o Processo de RVCC;
- Recolher informação que ajude a compreender a importância da aprendizagem na vida, dos sujeitos entrevistados.

Etapas da Entrevista	Objetivos específicos	Tópicos para formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> – Informar sobre os objetivos da investigação, – Referir a importância da participação do entrevistado e assegurar a confidencialidade da mesma. – Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Criar um clima de confiança; agradecer a participação no início e no final da entrevista; pedir autorização para gravar a entrevista
2. Processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual a motivação para a inscrição (intrínseca ou extrínseca) • Compreender que objetivos traçaram e o que fizeram para os atingir (elaboração de objetivos); 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivações para inscrição nas Novas Oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> – Incentivo da Entidade Patronal, da família/amigos, objetivos traçados a nível pessoal e/ou profissional
		<ul style="list-style-type: none"> – Objetivos traçados ao longo do Processo e estratégias para lidar com os mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> – Que objetivos traçou ao longo do Processo
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspetos positivos e negativos ao longo do Processo • Conhecer os obstáculos à aprendizagem identificados e como lidou com eles 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização do decorrer do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – O que considera que correu bem e o que correu menos bem
		<ul style="list-style-type: none"> – Obstáculos sentidos no decorrer do Processo e estratégias adoptadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Que tipo de obstáculos – Estratégias para lidar com os mesmos
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do portefólio 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização da elaboração do portefólio – Dificuldades sentidas na construção do portefólio e como foram ultrapassadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Fácil, trabalhosa, bastante acessível, etc...

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilidade das sessões de Tutoria com a Profissional RVC 	<ul style="list-style-type: none"> – Importância das sessões de tutoria como facilitadoras do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Na elaboração do portefólio (importância da utilização dos questionários/fichas de trabalho) – Com os materiais...
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que tipo de ajuda lhes poderia ser útil, se a obtiveram e junto de quem (estratégias de ajuda externa); 	<ul style="list-style-type: none"> – Ajuda/Apoio durante o Processo – Obstáculos durante o Processo – Boas Práticas no Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Como lidou com os obstáculos durante o Processo? – Que recursos foram disponibilizados para ajudar a superar dificuldades? – Apoio da família ou amigos no decorrer do Processo – Identificação de Boas Práticas (sugestões)
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores de permanência ou abandono do Processo de RVCC (intrínsecos ou extrínsecos) 	<ul style="list-style-type: none"> – Fatores que levaram ao abandono do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de disponibilidade a nível profissional: acumulação de + que um emprego, aceitar fazer turnos/horas extra, mudança de emprego; falta de disponibilidade a nível pessoal: nascimento de um filho, doença do próprio ou familiar, casamento/divórcio, falta de motivação, sentimento de incapacidade para elaborar o portefólio/concluir o Processo

	<ul style="list-style-type: none"> Saber se as expectativas de sucesso se mantiveram 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de sucesso antes do Processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> Que expectativas de sucesso tinha antes de iniciar o Processo de RVCC?
3. Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as Concepções relativamente à Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Concepções relativamente à Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> O que entende por aprendizagem, como a define
		<ul style="list-style-type: none"> Importância da aprendizagem no dia-a-dia 	<ul style="list-style-type: none"> Algo fundamental para se ser um melhor trabalhador independentemente da área profissional, ou apenas importante em determinadas profissões),
		<ul style="list-style-type: none"> Influência do Processo de RVCC na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar novas aprendizagens, aumentar a capacidade de aprendizagem,
4. Final/Balanço da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração. Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações. 	<ul style="list-style-type: none"> Que balanço é feito de toda esta experiência, do Processo. Existe mais algum assunto sobre a sua vivência que gostasse de referir? 	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração salientando a importância da contribuição pessoal

Anexo IV – Quadro 4 – Estrutura fatorial da segunda versão do Questionário
Epistemológico para estudantes do ensino secundário

Factor 1.	Processos de conhecimento e aprendizagem (16 itens $\alpha = .93$)	1	2	3	4
G - 23.	A capacidade de aprendizagem vai-se desenvolvendo de maneira diferente em cada pessoa.	.84			
H - 28.	Toda a gente precisa de aprender a aprender.	.82			
L - 18.	Quando um problema é difícil é preciso continuar a tentar, mesmo durante muito tempo.	.82			
J - 20.	Ler e reler várias vezes um texto difícil, ajuda muito à sua compreensão.	.82			
I - 44.	Para progredir é preciso trabalhar muito.	.80			
H - 4.	É útil aprender métodos de estudo.	.79			
I - 32.	A sabedoria não é saber as respostas, mas sim saber como as encontrar.	.79			
I - 26.	Para ter sucesso é preciso alguma capacidade e imenso trabalho duro.	.76			
A - 17.	O mais importante na investigação científica é questionar e procurar novas respostas.	.75			
L - 36.	A aprendizagem é um processo lento de construção de conhecimento.	.63			
B - 22.	Compreender um texto é reorganizar a informação de acordo com um esquema pessoal.	.61			
F - 47.	Mesmo os conselhos dos peritos devem ser muitas vezes questionados.	.59			
F - 46.	Se já conhecemos bem um assunto, devemos avaliar o rigor com que aparece tratado nos textos	.58			
H - 15.	As pessoas bem sucedidas descobriram como melhorar a sua capacidade de aprendizagem.	.55		.23	
E - 5.	O que se consegue aprender na escola depende sobretudo de cada aluno.	.54			
G - 19.	Ninguém nasce bom aluno.	.46			
Factor 2.	Acesso ao conhecimento (16 itens $\alpha = .76$)	1	2	3	4
L + 39.	Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num curto espaço de tempo, é escusado	.62			
G + 43.	Alguns estudantes já sabem aprender, os outros nunca vão saber.	.61			
G + 48.	Algumas pessoas nascem bons alunos, outras vão ter sempre uma capacidade limitada.	.60			
I + 49.	Os estudantes inteligentes não precisam de trabalhar muito para ter bons resultados	.60			

G + 51.	Os estudantes que na escola têm notas médias, serão medianos para o resto da vida.	.56			
C + 45.	É uma perda de tempo, tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa.	.48		.31	
L + 1.	Quando não se consegue aprender logo, nunca mais se chega a aprender.	.47			
E + 40.	Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender.	.46			
G + 8.	A capacidade de aprendizagem já nasce com cada um de nós.	.45		.26	
F + 3.	Para ter sucesso na escola o melhor é não fazer muitas perguntas.	.39			
J + 50.	Quase toda a informação que se pode apreender num texto, se obtém numa primeira leitura.	.37			
L + 10.	Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente.	.36		.40	
Factor 3. Estrutura do conhecimento (8 itens $\alpha = .61$)		1	2	3	4
B + 31.	Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar coisas específicas.			.56	
B + 37.	Para ter bons resultados nos testes normalmente é necessário decorar definições.		.22	.54	
B + 38.	Estudar é aprender factos específicos.			.53	
D + 12.	Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade sobre a maior parte das coisas.			.47	.28
H - 25.	Um estudante controla em grande parte o que consegue extrair de um texto.	.24		.46	
L + 10.	Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente.		.36	.40	
F + 6.	Podemos acreditar em quase tudo o que lemos.			.34	
A + 16.	O que há de melhor nos cursos de ciências é que a maior parte dos problemas tem uma única resposta			.31	.22
Factor 4. Natureza do conhecimento (9 itens $\alpha = .58$)		1	2	3	4
D + 34.	A verdade nunca muda.				.57
A + 30.	Há uma maneira certa e uma maneira errada de fazer cada coisa.				.55
B + 14.	Tentar relacionar matérias diferentes, só leva à confusão.		.33		.49
C + 42.	Não gosto de filmes que não se percebe como acabam.				.48
A + 11.	Um bom professor indica aos alunos a maneira certa de fazer as coisas.			.28	.39
A + 24.	Prefiro professores que organizam muito bem as suas aulas e que respeitam os seus planos.			.21	.39

D + 21.	Um dia, os cientistas vão conseguir chegar à verdade.	.27	.38
C + 41.	Se os professores dessem menos teoria e se limitassem aos factos, tirava-se mais partido da Escola.	.34	.31
F + 13.	As pessoas que põem em causa a autoridade científica são demasiado convencidas.	.22	.30

Gonçalves (2002)

Anexo V – Processo de Categorização das Entrevistas – Análise de Conteúdo

Motivação

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Intrínseca	Concluir o ensino secundário/12ºano	P1	“eu sempre tive como objetivo terminar o 12.º ano”
		P3	“é terminar o 12.º Ano, uma vez que não o terminei”
		P4	“aproveitei esta oportunidade, com os meus conhecimentos aproveitar ter uma escolaridade mais alta (...) foi mesmo uma iniciativa minha terminar o 12.ºano”
		P5	“foi sobretudo acabar um processo que estava inacabado, que era a escola secundária”
	Melhorar o currículo	P1	“foi precisamente melhorar em termos de currículo”
	Progredir a nível profissional	P3	“e no trabalho, às vezes poder ir mais além...”
		P4	“através da minha profissão que eu tenho que cada vez é mais exigente com a formação que nós podemos vir a ter e isso foi importante...”
		P5	“e tentar progredir para um trabalho futuro”
	Melhorar conhecimentos	P2	“para poder melhorar os meus conhecimentos”
	Conseguir emprego	P1	“porque o meu objetivo era arranjar trabalho”
Extrínseca	Incentivado pela empresa	P3	“a nível da empresa uma vez que ela também propôs esta oportunidade e eu aproveitei”

Caracterização do processo RVCC

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Objetivos traçados	Desenvolvimento da autobiografia	P3	“eu fui escrevendo, desenvolvendo e à medida que fui desenvolvendo a história da minha vida foram aparecendo certas situações e eu fui cada vez desenvolvendo mais”
		P4	“o portfólio eu achei graça porque eu pus na cabeça que fazia assim, bem eu vou debitar (...) tudo à mão, escrevi tudo à mão aquilo que me lembrei, o que vinha à cabeça na altura, depois com o passar do tempo, olha esqueci-me disto e voltava atrás, punha lá uma chamada de atenção”
		P5	“eu não tive estratégias, fui escrevendo. Foram-me pedindo para escrever, eu fui escrevendo aquilo que sabia, os meus conhecimentos, a minha história e saiu aquilo que saiu em termos de autobiografia, e foi sem estratégias nenhuma, fui escrevendo”
	Conclusão do Processo	P4	“eu como tinha na cabeça que tinha que acabar”
	Duração de tempo	P2	“não queria estar aqui um ano ou mais, consegui fazer no tempo que tinha pensado”
		P4	“o objetivo número um era mesmo terminar o mais rápido possível, dentro dos tempos legais”
Vivências durante o Processo	Relacionamento facilitador com os colegas/equipa	P1	“pela ligação que houve com as pessoas que estavam na altura no processo”
		P4	“foi excelente, acho que tivemos um grupo mesmo bom e fomos sempre incentivados, tanto por si como pelos colegas (...)acho eu que não temos nada a dizer, tanto da vossa parte como da nossa, dos alunos”
	Entusiasmo perante o Processo	P1	“Gostei e achei muito interessante. Acabei por achar interessante e acabei por me entusiasmar a fazer todo o trabalho (...)acabou por ser estimulante e acabei por gostar do desenvolvimento de todo o processo”
	Receio da sessão de júri	P1	“a parte que me deixava mais nervosa era a parte do final, ter que fazer a apresentação (...) que me assustava mais!”

Obstáculos/dificuldades sentidas no Processo	Processo muito diferente do ensino regular	P1	“eu estava à espera que o processo fosse diferente, no aspeto que eu vinha preparada para ser parecido com o ensino secundário”
		P2	“pensava que era uma coisa, depois cheguei aqui era diferente”
	Iniciar a autobiografia	P1	“Eu acho que o momento mais difícil foi mesmo organizar na minha cabeça como é que eu iria começar (...) era não saber como é que eu havia de pronto me orientar logo no início, mas pronto depois logo me organizei (...) porque a partir do momento em que eu comecei a passar para o papel as ideias (...) foi uma questão de organização (...) acho que a minha maior dificuldade foi mesmo essa”
	Gestão do tempo	P2	“O meu tempo na altura, mas de resto não”
		P3	“foi uma data de coisas juntas (...) a nível pessoal era um bocado complicado porque uma pessoa chega a casa e muitas das vezes tem uma data de coisas para fazer e acaba por...é para amanhã, faz-se amanhã, hoje já não dá e o tempo vai passando”
		P5	“Em termos de tempo, ao início, tive uma certa dificuldade para chegar a horas”
	Conciliar a vida profissional com o Processo	P3	“foi a nível do meu próprio trabalho, que não me deixou continuar (...) saio muito tarde do trabalho também, então a cabeça andava assim um bocadinho virada do avesso...”
		P4	“o obstáculo, às vezes, foi conciliar a minha vida profissional com a intenção de eu querer acabar aquilo o mais rapidamente possível”
	Conciliar a vida pessoal com o Processo	P3	“a miúda pequena não me deixava dormir, eu não descansava (...) não havia tempo para nada”
	Questões ortográficas	P5	“Houve alguns obstáculos na questão do português mas depois o Prof. ajudou, algumas gaffes”
	Pensar em desistir	P2	“quando comecei pensei em desistir...mal entrei pensei logo em desistir! (...) aquele primeiro impacto é desistir”
	Poucos esclarecimentos	P1	“Havia um professor ou outro que era, isto na minha opinião, eram menos esclarecedores daquilo que pretendiam da nossa parte, alunos”
	Conhecimentos de língua	P5	“Talvez na língua estrangeira, em que foi necessário, porque nós

	estrangeira		falamos uma coisa mas depois escrever já não é bem assim”
	Exposição da vida pessoal	P2	“se calhar se fosse agora neste momento nem punha tanta coisa (...) sim a nível pessoal, escrevi demais.”
Dificuldades na construção do portefólio	Escrever sobre questões pessoais	P1	“Acho que foi a parte mais difícil, porque há coisas que me custaram, que me custou a falar e que eu evito falar mesmo.”
		P2	“porque para mim fazer a história de vida era complicado, porque era uma história complicada também, e revivi algumas coisas”
		P4	“sobre a doença dos meus filhos, a doença dos diabetes, a minha filha foi muito nova, depois mais tarde o meu filho”
	Necessidade de fazer pesquisa de informação	P1	“porque tive que fazer mais um trabalho de pesquisa, e pronto foi onde eu perdi mais tempo”
	Recordar informação do passado	P5	“eu aí pensei, isto vai ser uma complicação, eu lembro-me lá disto...epá sei lá, eu trabalhei nessa área mas não me lembro, partes técnicas não me lembro”
	Escrita no computador	P3	“foi o computador porque eu não percebia nada...”
	Desinteresse por algumas áreas	P1	“mas aí achei que não me deu tanto entusiasmo fazer essa parte (...) não me identificava com essa parte mas pronto se calhar havia outros que até acharam interessante, eu não achei essa parte interessante”
Sessões de tutoria	Facilitadoras do Processo	P1	“Eu acho que as sessões foram muito importantes (...) acho que foi esclarecedor e foi benéfico, pelo menos para mim!”
		P2	“eu acho que sim, que tudo o que era de esclarecimento para mim era essencial”
	Entreajuda	P1	“sim, ouvindo a opinião, “eu vou fazer isto assim-assim” e o outro dizer “aí eu vou fazer isto”, nós às vezes tiramos ideias (...) ao ouvir eles a contarem as vivências deles, acabou por ser também interessante e engraçado”
		P2	“facilita porque temos uma ideia e depois quando chegamos aqui e vemos o do outro colega, de alguém que não tem nada a ver connosco, acho que sim que facilita bastante”
		P3	“ajudou um pouco ter trocado opinião com os colegas”

		P4	“pronto, aproveitando umas dicas daqui e de algumas pessoas me explicarem também e aqueles portefólios que depois mostraram (...) lógico que uma pessoa aprende sempre qualquer coisa em grupo”
	Tomar consciência do trabalho em falta	P1	“eu pelo menos tomei consciência mais daquilo que era pedido ou do que vocês pretendiam”
		P2	“nós queremos aquilo que faz falta ficar escrito”
		P3	“ajudou um pouco porque eu na altura até tinha pouco do meu portefólio, ou nada quase feito, e ao ver o dos colegas e ao debatermos como é que podíamos organizar o portefólio...”
		P5	“foi bastante bom que essas sessões ajudavam a pôr ao de cima aquilo que nós já conhecíamos e poderíamos usar (...) as sessões foram bastante boas porque nós precisávamos de colmatar aqueles pontos e não sabíamos que matérias iríamos abordar”
Sessões de formação	Heterogeneidade do grupo em formação	P5	“porque o que é que acontece, temos pessoas com vários níveis não é (...) tínhamos duas soluções, ou os que estavam mais avançados tinham que ficar para trás ou os que estavam mais atrasados em termos das matérias tinham que ser puxados para a frente.”
	Facilitismo nos conteúdos da formação	P5	“mas achei a formação de matemática muito básica... (...) ou então pôr outras matérias em formação (...) relativamente por exemplo a gestão, que formação é que nós temos aqui?”
	Desinteresse por algumas áreas de formação	P1	“houve uma ou outra coisa que eu achei que...como é que vou explicar...não foi muito benéfico (...) especificamente por exemplo professores que nos pediram, isto é um exemplo, por exemplo das classes energéticas (...) que não me identifiquei nada...”
Ajuda/apoio durante o Processo	A nível pessoal/familiar	P2	“lá em casa os meus filhos também conseguiram dizer-me que não, não podes desistir, tens que continuar”
		P4	“neste aspeto foi a minha filha mais que me ajudou, pedi-lhe ajuda a ela”
		P2	“eu quando precisei de ajuda pedi, não vejo isso e acho que também os formadores quando estão connosco percebem onde é que nós não estamos a atingir (...) vocês também porque se calhar viram que eu

	Da equipa técnico-pedagógica		estava a querer desistir e não me deixaram, vá”
		P3	“sempre disseram: venha e se tiver dúvidas nós esclarecemos as dúvidas...”
		P4	“a colaboração aqui vossa, foi excelente!”
		P5	“É assim eu não tive obstáculos de relevância mas não quer dizer...eu para aqueles pequenos obstáculos tive a ajuda necessária”
	A nível profissional	P4	“tive todo o apoio porque tinha isenção de horário portanto posso entrar e sair às horas que bem entender”
Boas práticas	Boa gestão por parte da equipa	P1	“sinceramente eu acho que o processo em si foi bem...pronto foi bem orientado”
		P4	“as condições eram boas, havia flexibilidade para tudo e mais alguma coisa”
	Colaboração formadores/formandos	P3	“não sei como, eu acho que vocês se esforçam bem connosco!”
		P4	“eu colaborava com os professores e os professores colaboravam comigo, por isso é que não houve entraves nenhuns, por isso é que eu digo que estava excelente”
	Facilitadoras de conhecimentos	P3	“as aulas que eu tenho tido, todas elas servem para mostrar algo ou a ter novos conhecimentos, que é o meu caso”
Balanço do Processo	Aumento da escolaridade	P4	“pronto já me posso sentir uma pessoa com alguma escolaridade”
	Progressão na carreira	P1	“ingressar novamente no mercado de trabalho, também acho que é benéfico”
		P4	“a minha carreira profissional pode progredir realmente depois do processo todo concluído (...) poder prosseguir com a minha carreira até ao final porque realmente se eu não tivesse o 12.º ano, se não tivesse o RVCC, ficaria por um mecânico de aeronaves e não como um técnico e nem sequer era certificado”

Balanço do Processo	Valorização pessoal	P1	“acabou por ser uma aprendizagem, a parte da concretização pessoal mas também uma aprendizagem, por isso é que só posso classificar como sendo, fazendo um balanço positivo de todo este processo (...) e acabou por ser gratificante também para mim, porque no final, ainda hoje eu pego no meu dossier e dou por mim a ler (...) eu gostei muito e acabou por ser uma, pronto, uma experiência boa para mim (...) acabou por ser como se fosse uma cura interior para mim”
		P2	“eu pessoalmente noto que estou diferente”
		P4	“já me sinto se calhar mais útil à sociedade”
		P5	“o balanço é positivo, apesar de para mim a nível profissional, como eu estava a dizer há pouco não adiantou de muito mas o balanço é positivo, penso que isto mais tarde me poderá ajudar bastante, vendo as coisas positivamente”
	Reconhecimento de competências	P2	“foi-me dando motivação para continuar e fui buscar coisas atrás, da minha vida, que não sabia que tinha e coisas para a frente que também não sabia que tinha, competências, vá!”
		P5	“reconhecer pontos que já estavam esquecidos, matérias que foram abordadas há muitos anos atrás e que já estavam esquecidas e relembrar isso, ok, eu ainda sei fazer isto”
	Aquisição de conhecimentos	P1	“acabei por aprender com as experiências (...) e mesmo com os professores, porque houve situações em que os professores falaram, em que se calhar nós nunca tínhamos parado para pensar daquela maneira e ao ser abordado daquela forma fez-nos parar para pensar”
		P3	“mesmo não tendo concluído, para mim já valeu a pena porque, lá está, eu aprendi novas coisas, mesmo por mim, outras com vocês e pronto, foram coisas diferentes para mim. Para mim valeu a pena!”
	Ausência de alterações a nível profissional	P5	“o que não foi tão positivo foi a conclusão, ou seja, estava à espera de acabar o processo e, ok, tenho aqui um emprego bom à minha espera, mas não...não aconteceu”
	Motivação para continuar a frequentar formação/curso superior	P2	“Gostei e deu-me motivação para continuar, tanto que agora estou a fazer outro curso e acho que sim, que todas as pessoas deviam passar por isto.”

	Desvalorização por parte de outros	P4	“meti na cabeça que ia tirar um curso superior (...) estava com ideias de seguir os estudos (...)”
		P2	“As pessoas não concordam com este processo, quem está de fora não concorda (...) as pessoas pensam que é negativo, aquelas que não conhecem dizem que sim, que é negativo!”
		P5	“já me disseram, ah tu fizeste lá nas novas oportunidades...aquilo lá...deram-te aquilo, não foi?”

Fatores de permanência ou abandono do Processo

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Fatores de permanência	Persistência	P2	“eu também quando ponho na ideia que tenho que fazer uma coisa também não é para desistir, então tenho que ir até ao fim e pronto! (...) tomei um rumo e pensei: não posso porque eu não sou de desistir, então é ir em frente!”
		P4	“pus os papéis para a reforma mas isto era para acabar na mesma porque eu tinha metido na cabeça que acabava, tinha que o acabar na mesma, independentemente de me reformar ou não”
	Disponibilidade de tempo	P1	“e o facto de eu estar na altura em casa, pronto acho que foi benéfico para eu conseguir, porque se calhar se estivesse a trabalhar tinha acontecido como a muitos colegas”
	Apoio da equipa técnico-pedagógica	P1	“Eu achei que pela parte dos professores, achei que correu tudo bem”
		P2	“acho que também os formadores quando estão connosco percebem onde é que nós não estamos a atingir e depois (...) dão-nos a volta e dão-nos um empurrão!”
	Conclusão do Processo/12º Ano	P1	“primeiro é ter um objetivo muito claro, que era terminar o 12.º ano (...) e eu quando entrei nisto era para ir até ao fim”

		P4	“eu meti na cabeça que tinha que fazer este processo o mais rapidamente possível”
	Flexibilidade de horários	P5	“eu fiquei bastante agradado com o processo, porque não é um processo exigente, não eram exigentes em termos de horários... (...) houve flexibilidade de horários, não me houve obstáculos a ser colocados”
	Flexibilidade da empresa	P4	“Ajudou, sim! (...) a minha isenção de horário ajudou bastante”
Fatores de abandono	Disponibilidade de tempo	P3	“falta de tempo e depois também o cansaço começa a ser mais forte...”
	Solicitação familiar	P1	“em casa perdi tempo com isto e se calhar foi quando os meus filhos começam a questionar-me “oh mãe larga lá o computador e anda aqui um bocadinho”, comecei a pensar, se calhar estou a dispensar um bocadinho mais tempo do que devia estar”
		P3	“quando estava de folga ainda tentava abrir o computador mas depois com a melga pequena não se consegue fazer nada!”
	Actividade profissional	P3	“foi o trabalho mesmo, comecei a fazer noites, dias e andar assim toda trocada”

Expectativas de sucesso (auto-eficácia)

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Antes de iniciar o Processo	Receio de não ser capaz	P3	“apesar de haver aqueles pontos de interrogação todos, como é que é, como é que vai ser, será que vou conseguir...”
		P4	“sabia que era diferente do básico mas não sabia se ia realmente conseguir”
	Certeza de que seria capaz	P5	“pensava fazer isto (...) sem dúvida alguma, isso nunca tive dúvidas disso, com mais ou menos dificuldade”
		P1	“bem eu quando comecei era para ter sucesso porque pronto à partida eu ia dar o meu melhor, como dei”

	Acreditar em si próprio	P2	“É assim, quando eu acho que não sou capaz de fazer não me ponho a fazer”
		P3	“É o meu objetivo, tirar aquilo que uma pessoa quando é nova não pensa como deve ser e desiste...”
Depois de concluir o Processo	Sentir-se mais confiante	P1	“sim eu acho que é como se ganhássemos mais confiança, falo por mim (...) acho que nos dá outra confiança para ir às entrevistas e tudo, eu tenho o 12.º ano, do que antes pôr lá que tinha o 9.º ano”
		P2	“como é que hei-de explicar...senti-me mais realizada...acho que fiquei mais realizada, para mim própria porque consegui (...) atingir ali aquela meta”
	Não notar qualquer diferença	P4	“Sim são (expectativas), penso que sim”
		P5	“A nível de trabalho, capacidade de trabalho, gestão de trabalho não é igual”
	Expectativas a nível profissional	P5	“São um bocadinho diferentes, quando eu digo que estava à espera logo de trabalho quer dizer, também estou a brincar, mas estava à espera que aparecesse qualquer coisa, não apareceu mas pode ser que apareça, será mais fácil se aparecer tendo o 12.º ano”

Importância do processo na vida dos entrevistados

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Alterações a nível pessoal	Concretização de um objectivo	P1	“como pessoa acho que...pronto sinto-me realizada e sinto que concretizei aquele objetivo que era ter o 12.º ano”
		P4	“foi mais uma vitória que eu consegui, penso eu cá para comigo, consegui mais uma vitória minha”
	Mais desperto para outros assuntos	P1	“mesmo hoje quando estou a ouvir uma notícia, faz-nos parar para pensar, este assunto pode ser visto de várias perspetivas”
		P2	“passei a dar mais valor a certos conhecimentos, a certas coisas que se passavam à minha volta e na altura não... (...) pesquisar isto, pesquisar aquilo, fiquei muito mais interessada a esse nível”

		P4	“noto que fiquei mais alerta derivado à experiência de algumas pessoas, independentemente de serem mais novas do que eu mas tinham mais vida aí por fora”
	Reconhecimento por parte da família	P4	“os filhos já não dizem “tens só a 4ª classe” e não sei que, pronto mas é diferente, andavam-me sempre a chatear a cabeça, tu tens capacidades para isso”
	Influenciar/motivar os filhos	P4	“e por isso é que eu vou tirar o curso superior, para dar força ao meu filho, isso também é verdade, ando a ver se ele vai”
	Aumentar a autoestima	P1	“a confiança neste caso, para mim foi muito importante (...) logo após o processo acho que aí é que fiquei com outro tipo de confiança (...)acho que o processo me ajudou a estimular mesmo como pessoa ”
		P5	“elevar mais a minha autoestima (...) agora a nível pessoal, a nível de autoestima sim! (...) autoestima essencialmente, não é que ela fosse baixa mas elevou um bocadinho”
	Tomar consciência das competências que possuía	P2	“Tenho mais conhecimentos, aliás eu já tinha alguns conhecimentos, não sabia era que os tinha! (...) a despertar mais para isso, sabia coisas que não tinha noção que sabia, por acaso não tinha noção que sabia aquelas coisas”
		P5	“lembrar-me de pequenos pormenores, que são grandes pormenores”(…) foi exatamente esse recordar, esse reconhecimento dessas matérias que eu já as tinha mas que fui lembrando, que elas estavam cá e faziam parte de mim”
	Aquisição de novos conhecimentos	P1	“é aquilo que se aprende, porque se eu saísse daqui sem o 12.º ano ou até hoje não tivesse terminado o processo eu achava benéfico (...) por aquilo que se aprende”
		P2	“Ah sim fiquei muito mais adepta lá da internet (...) o computador era uma coisa que eu não tocava, e agora todos os dias lhe toco, pronto. Pesquisar coisas agora também consigo”
	Facilitador para futuras aprendizagens	P5	“Eu tinha já noção que sabia algumas daquelas coisas, o facto de tirar o RVCC ajudou a relembrar ou a ter noção de que aquilo poderia ser útil mais tarde, até para a aprendizagem de novas matérias, e onde é que eu tinha tido aquela aprendizagem”

Alterações a nível profissional	Progressão na carreira	P4	“as principais alterações foi que realmente agora está a haver uma remodelação na OGMA, quem não tiver o 12.º ano fica com um nível de categoria mais baixo, fica como Mecânico de Aeronaves e a minha formação deu-me para eu ficar, manter-me em Técnico de Manutenção de Aeronaves e ter uma responsabilidade de certificação de qualidade”
	Maior capacidade para lidar com dificuldades	P2	“ talvez pense duas vezes e não aja logo como agia antigamente. Agir mais com a cabeça e menos com o coração, agora penso mais antes de agir”
	Maior confiança na procura de emprego	P1	“Logo após o processo houve alteração que foi, eu comecei a procurar emprego, foi logo um estímulo, e uma coisa que me deixou muito feliz, fui a várias entrevistas de trabalho”

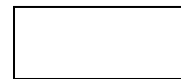
Aprendizagem

Categorias	Indicadores	Entrevistados	Evidências
Conceção de aprendizagem	Obter novos conhecimentos	P1	“a aprendizagem tem a ver com o conhecimento que a pessoa pode ir adquirindo (...)ao longo da vida, acho que até morrer nós estamos a aprender, mas também acho que é necessário estarmos abertos a aprender”
		P2	“aprendizagem é alguém me ensinar aquilo que eu não sei, ou que por acaso sei mas não exponho, não tenho noção daquilo que sei e aí quando me estão a explicar ou a ensinar, aí eu vou aprender”
		P3	“É aprender, evoluir, ter conhecimentos de coisas novas, aprender coisas novas, pronto evoluir. Não ficarmos sempre na estaca zero como se costuma dizer, evoluir.”
		P4	“aprendizagem, para mim, é nós aprendermos aquilo que nunca sabíamos, certas coisas que não sabemos e se tivermos as aprendizagens corretas, aprendemos a fazer ou a falar e a estar na vida, penso que seja isso”
	Enfrentar os problemas	P5	“a aprendizagem para mim é o reconhecimento sei lá de...como eu costumo dizer, velhos desafios com novas soluções, ou seja, olhar para

	de maneira diferente		uma situação que para nós era completamente desconhecida, olhava para aquilo e não me preocupava como é que aquilo apareceu mas não ligava, hoje em dia já olhamos”
Importância da aprendizagem no dia-a-dia	Para adquirir novos conhecimentos	P1	é muito importante nós estarmos sempre disponíveis para aprender (...) e também nos esforçarmos um bocadinho para aprender (...) e também estando a aprender estamo-nos a autoinstruir, acho que isso é muito importante.”
		P3	“em qualquer tipo de profissão é sempre bom aprender coisas novas, eu não tenho dúvidas nisso” (...) seja uma costureira ou um trabalho de engenharia é sempre bom, seja o que for, é sempre bom aprender coisas novas, faz parte, para adquirir novos conhecimentos mesmo”
	Relacionamento interpessoal	P5	“sem dúvida, mesmo tendo funções agora básicas, é sempre bom, mesmo para lidar com pessoas”
	Para poder transmitir conhecimentos	P1	“o aprender é muito importante porque por exemplo apesar de eu não estar a trabalhar, tenho dois filhos e acabo por eu própria achar que devo aprender para também lhe poder transmitir a eles, como mãe sinto que é quase como se fosse uma obrigação de aprender”
	Fator de evolução como pessoa	P3	“sim acho que isso é importante para toda a gente, acho eu! (...) porque acho que nós devemos evoluir, devemos aprender...”
	Gosto pela aprendizagem	P2	“eu gosto muito de aprender, principalmente aquelas coisas que eu não sei”
Influência do Processo na aprendizagem	Adquirir novos conhecimentos	P1	“ao ir pesquisar acabei por aprender e isso é bom, estamos a acumular conhecimentos (...) por isso ajuda-me; ainda hoje porque acabei por, pronto, assimilar conhecimentos e a prática é muito importante.”
		P2	“ir à descoberta de certas coisas que eu não sabia que existiam (...) a ficar com mais informação dentro de mim, faz de conta que eu sou um computador e vou ficando lá com informação.”
		P4	“ganhei foi só mais uns conhecimentos que não tinha (...) hoje é mais fácil, depois de aprender, isto é como tudo, é como eu costumo dizer, de nascer a morrer sempre a aprender e tudo o que aprenda nem que seja só um bocadinho, é sempre para melhorar as nossas pesquisas seja daquilo que for, seja através da internet, ou livros ou televisão, à

			procura de qualquer coisa”
	Aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos	P1	“o processo em si ajudou-me a começar a pôr em prática aquilo que eu tinha aprendido (...) veio-me ajudar foi na parte do computador, de mexer muito mais à vontade e ter ganho prática”
	Tomar consciência dos conhecimentos que tem	P3	“valorizar-me a mim mesma um bocadinho mais, porque há certas coisas que nós não temos noção que realmente até sabemos fazer não é (...)uma pessoa começa a ver que é capaz de fazer coisas e não dá valor, não toma nota, vai fazendo no dia-a-dia banal e nem repara que realmente tem assim...”
		P4	“Tive noção de coisas que sabia mas não ligava, só olhava para aquilo que me interessava e assim aprendi que nós não devemos olhar só para aquilo que nos interessa, olhar para o geral”
	Estar desperto para outros assuntos	P1	“pensava, olha isto, este assunto especificamente não me interessa e hoje já não, pronto acho que vejo de maneira diferente e até me chama a atenção para eu estar mais atenta”
		P2	“em relação aos direitos e deveres que nós temos, eu acho que não sabia nem uma parte deles”
		P4	“fui aprendendo, fui ligando a outros assuntos, independentemente de hoje quando vemos televisão é só desgraças mas há outros assuntos que eu às vezes não ligava”
	Reconhecer/aceitar outros pontos de vista	P1	“em relação a determinado assunto eu pensar de uma maneira e depois ali ouvir a opinião de várias pessoas diferentes (...)Mesmo hoje quando estou a ouvir uma notícia, faz-nos parar para pensar, este assunto pode ser visto de várias perspetivas”
		P5	“a lidar aqui com algumas pessoas que eram completamente diferentes (...) a estar com elas, ouvir os problemas que tinham (...) obriga-nos a ver de maneira diferente”
	Aprender a aprender	P5	“teve algum peso, porque foram muitos anos, apesar de nós aprendermos algumas, no meu caso bastantes, coisas durante a vida, posso dizer que aqui aprendemos a aprender”
	Aprender a questionar	P5	“aprendemos a questionar as coisas, não a aceitá-las como feitas (...) aprendemos a olhar para as coisas de maneira diferente”

Anexo VI – Bateria de Questionários aplicados



Questionário

Este questionário insere-se na tese de mestrado de Ana Catarina Carvalho, orientada pela Prof. Dra. Ana Margarida Veiga Simão, na área da Psicologia da Educação e Orientação, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, que visa compreender a importância da obtenção do 12º Ano de escolaridade através do Processo de RVCC, as crenças epistemológicas e a capacidade de auto-aprendizagem.

Garantimos que será feito um uso restrito dos dados recolhidos, não existindo identificação dos resultados individuais, dado que os mesmos se destinam exclusivamente para fins de investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

Questionário Epistemológico QEES

(estudo experimental - © Dulce Gonçalves. Faculdade de Psicologia e de C. da Educação da Universidade de Lisboa)

□□ / □□

Instruções: Para as questões que se seguem não há respostas certas nem erradas. Pretende-se saber aquilo em que realmente acredita. Para cada afirmação, faça um círculo no número que melhor corresponde ao seu grau de acordo ou de desacordo.

	Discordo totalmente				Concordo totalmente
1. Quando não se consegue aprender logo, nunca mais se chega a aprender.	1	2	3	4	5
2. A única certeza é a própria incerteza.	1	2	3	4	5
3. Para ter sucesso na escola o melhor é não fazer muitas perguntas.	1	2	3	4	5
4. É útil aprender métodos de estudo.	1	2	3	4	5
5. O que se consegue aprender na escola depende sobretudo de cada aluno.	1	2	3	4	5
6. Podemos acreditar em quase tudo o que lemos.	1	2	3	4	5
7. Penso muitas vezes até que ponto os meus professores realmente sabem.	1	2	3	4	5
8. A capacidade de aprendizagem já nasce com cada um de nós.	1	2	3	4	5
9. É aborrecido ouvir um professor que é pouco claro sobre aquilo em que realmente acredita.	1	2	3	4	5
10. Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente.	1	2	3	4	5
11. Um bom professor indica aos alunos a maneira certa de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
12. Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade sobre a maior parte das coisas.	1	2	3	4	5
13. As pessoas, que põem em causa o que os professores dizem, são demasiado convencidas.	1	2	3	4	5
14. Tentar relacionar matérias diferentes, só leva à confusão.	1	2	3	4	5
15. As pessoas bem sucedidas descobriram como melhorar a sua capacidade de aprendizagem.	1	2	3	4	5
16. O que há de melhor nas disciplinas de ciências é que a maior parte dos problemas tem uma única resposta certa.	1	2	3	4	5
17. O mais importante na investigação científica é questionar e procurar novas respostas.	1	2	3	4	5
18. Quando um problema é difícil é preciso continuar a tentar, mesmo durante muito tempo.	-	2	3	4	5
19. Ninguém nasce bom aluno.	1	2	3	4	5
20. Ler e reler várias vezes um texto difícil, ajuda muito à sua compreensão.	1	2	3	4	5

		Discordo totalmente			Concordo totalmente		
21.	Um dia, os cientistas vão conseguir chegar à verdade.	1	2	3	4	5	
22.	Compreender um texto é reorganizar a informação de acordo com um esquema pessoal.	1	2	3	4	5	
23.	A capacidade de aprendizagem vai-se desenvolvendo de maneira diferente em cada pessoa.	1	2	3	4	5	
24.	Prefiro professores que organizam muito bem as suas aulas e que respeitam os seus planos.	1	2	3	4	5	
25.	Um estudante controla em grande parte o que consegue tirar de um texto.	1	2	3	4	5	
26.	Para ter sucesso é preciso alguma capacidade e imenso trabalho duro.	1	2	3	4	5	
27.	Acho estimulante reflectir sobre coisas em que os especialistas não estão de acordo.	1	2	3	4	5	
28.	Toda a gente precisa de aprender a aprender.	1	2	3	4	5	
29.	Para se aprender bem uma coisa, é preciso muito tempo.	1	2	3	4	5	
30.	Há uma maneira certa e uma maneira errada de fazer cada coisa.	1	2	3	4	5	
31.	Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar coisas específicas.	1	2	3	4	5	
32.	A sabedoria não é saber as respostas, mas sim saber como as encontrar.	1	2	3	4	5	
33.	A maioria das palavras tem um significado pouco preciso.	1	2	3	4	5	
34.	A verdade nunca muda.	1	2	3	4	5	
35.	Não se aprende nada de novo, transforma-se o que já se sabia.	1	2	3	4	5	
36.	A aprendizagem é um processo lento de construção de conhecimento.	1	2	3	4	5	
37.	Para ter bons resultados nos testes normalmente é necessário decorar definições.	1	2	3	4	5	
38.	Estudar é aprender factos específicos.	1	2	3	4	5	
39.	Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num curto espaço de tempo, é escusado continuar a tentar.	1	2	3	4	5	
40.	Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender.	1	2	3	4	5	
41.	Se os professores dessem menos teoria e se limitassem aos factos, tirava-se mais partido da Escola.	1	2	3	4	5	
42.	Não gosto de filmes que não se percebe como acabam.	1	2	3	4	5	
43.	Alguns estudantes já sabem aprender, os outros nunca vão saber.	1	2	3	4	5	
44.	Para progredir é preciso trabalhar muito.	1	2	3	4	5	
45.	É uma perda de tempo, tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa.	1	2	3	4	5	

		Discordo totalmente			Concordo totalmente	
46.	Se já conhecemos bem um assunto, devemos avaliar o rigor com que aparece tratado nos textos escolares.	1	2	3	4	5
47.	Mesmo os conselhos dos peritos devem ser muitas vezes questionados.	1	2	3	4	5
48.	Algumas pessoas nascem bons alunos, outras vão ter sempre uma capacidade limitada.	1	2	3	4	5
49.	Os estudantes inteligentes não precisam de trabalhar muito para ter bons resultados.	1	2	3	4	5
50.	Quase toda a informação que se pode tirar dum texto, se obtem numa primeira leitura.	1	2	3	4	5
51.	Os estudantes que na escola têm notas médias, serão medianos para o resto da vida.	1	2	3	4	5
52.	Aos factos de hoje poderemos amanhã chamar ficção.	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO DE AUTO-APRENDIZAGEM

Autores: N. Lima Santos & L. Faria (1998)

O presente Questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÓNIMO**.

As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as de outras pessoas,
pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

O objectivo deste questionário é conhecer a opinião que cada um tem acerca das suas possibilidades de aprender continuamente: não há boas nem más respostas, pois o que conta é a sua opinião sincera acerca de si mesmo, tal como se vê em diversos aspectos da sua vida profissional.

Por favor responda a todas as questões, mesmo que algumas lhe pareçam semelhantes a outras.
MUITO OBRIGADO por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, responda a todas as questões que se seguem, assinalando com um círculo (O) ou uma cruz (X) a letra que melhor corresponde à sua opinião sobre si mesmo, usando a seguinte escala:

ESCALA:	A DISCORDO TOTALMENTE	B DISCORDO	C DISCORDO PARCIALMENTE	D CONCORDO PARCIALMENTE	E CONCORDO	F CONCORDO TOTALMENTE
---------	------------------------------------	----------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	----------------------	------------------------------------

1	Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente.	A	B	C	D	E	F
2	Procuro aprender em todas as situações.	A	B	C	D	E	F
3	Sou responsável pelas minhas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
4	Tenho vontade de aprender por mim mesmo.	A	B	C	D	E	F
5	Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia.	A	B	C	D	E	F
6	Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles.	A	B	C	D	E	F
7	Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
8	Sou uma pessoa mais activa quando sei as razões do que vou aprender.	A	B	C	D	E	F
9	Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus.	A	B	C	D	E	F
10	Procuro todas as informações de que preciso para saber mais.	A	B	C	D	E	F
11	Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos.	A	B	C	D	E	F
12	A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar.	A	B	C	D	E	F
13	Sei que sou capaz de aprender com os meus erros.	A	B	C	D	E	F
14	Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho.	A	B	C	D	E	F
15	Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
16	Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender.	A	B	C	D	E	F
17	Faço perguntas quando tenho dúvidas.	A	B	C	D	E	F
18	Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras.	A	B	C	D	E	F
19	Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil.	A	B	C	D	E	F
20	Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho.	A	B	C	D	E	F
21	Procuro aplicar na prática o que aprendo.	A	B	C	D	E	F
22	Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem.	A	B	C	D	E	F
23	Sou capaz de decidir o que devo aprender.	A	B	C	D	E	F
24	Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais.	A	B	C	D	E	F

Por favor, queira verificar se respondeu a todas as questões anteriores.
OBRIGADO. A SUA COLABORAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE.